

N° 352

# SÉNAT

SESSION ORDINAIRE DE 2010-2011

---

---

Enregistré à la Présidence du Sénat le 10 mars 2011

## RAPPORT D'INFORMATION

FAIT

*au nom de la délégation sénatoriale à la prospective (1) sur l'avenir des années collège dans les territoires urbains sensibles,*

Par Mme Fabienne KELLER,

Sénateur.

Tome II : Annexes

---

(1) Cette délégation est composée de : M. Joël Bourdin, *président* ; MM. Bernard Angels, Yvon Collin, Mme Évelyne Didier, MM. Joseph Kergeris, Jean-François Le Grand, Gérard Miquel, *vice-présidents* ; M. Philippe Darniche, Mmes Sylvie Goy-Chavent, Fabienne Keller, M. Daniel Raoul, Mme Patricia Schillinger, M. Jean-Pierre Sueur, *secrétaires* ; Mme Jacqueline Alquier, MM. Pierre André, Denis Badré, Gérard Bailly, Mmes Nicole Bonnefoy, Bernadette Bourzai, MM. Jean-Pierre Caffet, Gérard César, Alain Chatillon, Jean-Pierre Chevènement, Marc Daunis, Daniel Dubois, Jean-Luc Fichet, Mmes Marie-Thérèse Hermange, Élisabeth Lamure, MM. Jean-Pierre Leleux, Philippe Leroy, Jean-Jacques Lozach, Michel Magras, Jean-François Mayet, Philippe Paul, Mme Odette Terrade, M. André Villiers.



# SOMMAIRE

Pages

<b>I. COMPTES RENDUS DES RÉUNIONS DES COMITÉS DE PILOTAGE</b> .....	3
A. RÉUNION DU 22 SEPTEMBRE 2010 .....	3
B. RÉUNION DU 9 FÉVRIER 2011 .....	12
<b>II. COMPTES RENDUS DES TABLES RONDES</b> .....	19
A. TABLE RONDE DU 10 NOVEMBRE 2010 .....	19
B. TABLE RONDE DU 15 DÉCEMBRE 2010 .....	27
C. TABLE RONDE DU 12 JANVIER 2011 .....	35
<b>III. COMPTE RENDU DU 5ÈME ATELIER DE PROSPECTIVE : L'AVENIR DES « ANNÉES COLLÈGE » DANS LES QUARTIERS SENSIBLES – 27 JANVIER 2011</b> .....	43
A. OUVERTURE PAR M. JOËL BOURDIN, SÉNATEUR DE L'EUROPE, PRÉSIDENT DE LA DÉLÉGATION SÉNATORIALE À LA PROSPECTIVE .....	43
B. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE : L'AVENIR DES « ANNÉES COLLÈGE » DANS LES QUARTIERS SENSIBLES PAR MME FABIENNE KELLER, SÉNATRICE DU BAS-RHIN .....	44
C. PREMIÈRE TABLE RONDE : ÊTRE ADOLESCENT DEMAIN DANS LES QUARTIERS SENSIBLES .....	46
D. DEUXIÈME TABLE RONDE : RÉPONDRE AUX DÉFIS POUR ÉVITER LE SCÉNARIO DU PIRE .....	61
E. CLÔTURE DE L'ATELIER, M. MAURICE LEROY, MINISTRE DE LA VILLE .....	78
<b>IV. COMPTES RENDUS DES VISITES DE TERRAIN</b> .....	80
<b>CLICHY ET MONTFERMEIL :</b>	
- COLLÈGE JEAN JAURÈS DE MONTFERMEIL 1ER OCTOBRE 2010 .....	80
- 18 OCTOBRE 2010 .....	88
- COLLEGE ROMAIN ROLLAND 6 JANVIER 2011 .....	96
<b>MARSEILLE :</b>	
- COLLÈGE ELSA TRIOLET 15 NOVEMBRE 2010 .....	101
- GIP POLITIQUE DE LA VILLE 16 NOVEMBRE 2010 .....	110
- COLLÈGE JEAN MOULIN 16 NOVEMBRE 2010 .....	114
- COLLÈGE HENRI WALLON 17 NOVEMBRE 2010 .....	119
- QUARTIERS LA CAYOLLE/HAUTS DE MAZARGUES 17 NOVEMBRE 2010 .....	125
<b>ROUBAIX :</b>	
- COLLÈGE ALBERT SAMAIN 5 OCTOBRE 2010 .....	130
- CENTRE SOCIAL DES TROIS-PONTS 22 NOVEMBRE 2010 .....	135
- COLLÈGE VAN DER MERSCH 22 NOVEMBRE 2010 .....	141
- MAIRIE DES QUARTIERS NORD 25 NOVEMBRE 2010 .....	147
- COLLÈGE ALBERT SAMAIN 25 NOVEMBRE 2010 .....	153
<b>SANNOIS : FONDATION D'AUTEUIL 23 NOVEMBRE 2010</b> .....	159
<b>SEVRAN : 5 JANVIER 2011</b> .....	162
<b>VALENTIGNEY : COLLÈGE LES BRUYÈRES 10 JANVIER 2011</b> .....	164
<b>BÉTHONCOURT : COLLÈGE ANATOLE FRANCE 11 JANVIER 2011</b> .....	173

<b>V. CONTRIBUTIONS DES AMBASSADES DE FRANCE À L'ÉTRANGER</b> .....	182
A. QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX AMBASSADES .....	182
B. RÉPONSE DE L'AMBASSADE DE FRANCE EN ALLEMAGNE .....	183
C. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL .....	190
D. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE EN ESPAGNE .....	206
E. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE AUX ETATS-UNIS .....	222
F. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE EN FINLANDE .....	229
G. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE EN ITALIE .....	234
H. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE AU ROYAUME-UNI .....	246
I. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE EN SUÈDE .....	253
<b>VI. AUTRES CONTRIBUTIONS</b> .....	261
A. CONTRIBUTION DU SNFOLC, SYNDICAT NATIONAL FORCE OUVRIÈRE DES LYCÉES ET COLLÈGES .....	261
B. CONTRIBUTION DU SNCL .....	268
C. CONTRIBUTION CFE-CGC .....	285
D. COMPTE RENDU DE L'AUDITION DE M. ERIC MAURIN, DIRECTEUR D'ÉTUDES À L'EHESS .....	293
E. SYNTHÈSE DE LA THÈSE DE LEYLA ARSLAN, CHARGÉE DE MISSION À L'INSTITUT MONTAIGNE .....	296
F. COMPTE RENDU DE L'AUDITION DE VINCENZO CICCHELLI, MAÎTRE DE CONFÉRENCE EN SOCIOLOGIE, UNIVERSITÉ PARIS V .....	305
G. COMPTE RENDU DE L'AUDITION DE VINCENT CESPEDES, PHILOSOPHE, ÉCRIVAIN, DIRECTEUR DE COLLECTION CHEZ LAROUSSE .....	308
H. COMPTE RENDU DE L'AUDITION DE FRANÇOIS DUBET, SOCIOLOGUE, PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ VICTOR SEGALEN BORDEAUX II, DIRECTEUR D'ÉTUDES À L'EHESS .....	314
I. LES FRANCAS DU DOUBS .....	318
J. CONTRIBUTION DE L'INPES LA SANTÉ DES ÉLÈVES DE 11 À 15 ANS EN FRANCE .....	320
K. CONTRIBUTION DE LA FONDATION DE FRANCE APPEL À PROJETS 2011, AIDONS TOUS LES COLLÉGIENS À RÉUSSIR ! ENSEMBLE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE .....	339
L. CONTRIBUTION DE LA DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES ÉTUDES, DE L'ÉVALUATION ET DES STATISTIQUES (DREES) : LA SANTÉ DES ENFANTS SCOLARISÉS EN CM2 EN 2004-2005, PREMIERS RÉSULTATS .....	346
M. DOCUMENTATION DU CENTRE D'INFORMATION SUR LES DROITS DES FEMMES ET DES FAMILLES DU BAS-RHIN (CIDFF) : ÉDUCATION À L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS .....	353

## I. COMPTES RENDUS DES RÉUNIONS DES COMITÉS DE PILOTAGE

### *A. RÉUNION DU 22 SEPTEMBRE 2010*

Étaient présents :

- Mme Fabienne Keller, sénatrice, rapporteur,
- M. Philippe Dallier, sénateur,
- M. Thierry Repentin, sénateur,
- M. Jean-Michel Blanquer, Directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO),
- M. Michel Quéré, Directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP),
- M. Adil Jazouli, responsable de la mission Prospective et stratégie au Secrétariat général du comité interministériel à la ville (SGCIV),
- M. François de Jouvenel, directeur d'études à Futuribles,
- M. Jean-Paul Caille (DEPP),
- M. Daniel Laurent (Institut Montaigne),
- M. Serge Fraysse, directeur du service Éducation et santé à l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSÉ),
- M. Pierre-Laurent Simoni (Adjoint DGESCO)
- M. Son-Thierry Ly (étudiant en thèse, École normale supérieure).

A titre liminaire, **Mme Fabienne Keller**, sénatrice, a présenté l'objet et la méthode du rapport de prospective sur les « années collège » dans les territoires urbains sensibles.

Un débat s'est ensuite engagé.

D'après **M. Philippe Dallier**, sénateur :

- l'échec scolaire est l'une des principales causes des difficultés des quartiers. Cet échec peut commencer dès la maternelle. Il convient d'analyser chaque étape de la scolarité pour identifier les dysfonctionnements ;

- il est nécessaire de briser les tabous du système éducatif, de sortir du « politiquement correct » ;

- les établissements d'enseignement subissent l'impact des écarts de richesse entre collectivités locales. Les conditions d'enseignement varient d'une collectivité à l'autre, s'agissant tant des locaux que de l'offre d'activités en dehors du temps scolaire. En conséquence, le principe d'égalité républicaine est bafoué.

Selon **M. Thierry Repentin**, sénateur :

- Dans le contexte des politiques de l'habitat, la question du logement est moins prioritaire pour les familles locataires dans le parc social que celle de l'accès à des services de qualité, notamment à l'école. Au delà des parcours résidentiels, la question est celle des parcours de l'émancipation des enfants des ZUS.

- Tous les enfants de la République n'ont clairement pas les mêmes chances en entrant au collège.

- Il faut examiner notamment les conditions offertes aux enseignants des collèges des ZUS.

**M. Jean-Michel Blanquer** a souligné les points suivants :

- L'intitulé de la mission est opportun pour s'intéresser à tous les aspects de la vie des jeunes. Cette approche globale coïncide avec un travail en cours au ministère, concomitant de la mission sénatoriale. Il s'agit d'avoir une vision de ce qui se passe du point de vue de l'élève au cours d'une année au collège : évaluer notamment ses progrès concrets et ce qui a été accompli pour lui au cours d'une année donnée.

- 2 approches sont possibles : soit l'école n'est qu'un « lieu de transmission des savoirs », soit elle assume sa position centrale dans la cité et l'articulation avec son environnement. La seconde approche paraît plus pertinente, mais le pire serait de n'avoir aucune de ces deux positions.

- « Faire crouler un collège sous les bonnes intentions », et sous les budgets, peut être préjudiciable à la cohérence des politiques et créer des effets pervers. Le risque existe de s'éloigner alors trop de l'approche de l'école comme lieu de transmission des savoirs.

- L'approche doit être globale :

• dans le temps : le collège est un moment fatidique mais il faut combattre aussi les grandes césures du système français (CM2-6è ; 3ème-2nde). Un élève peut être désocialisé par l'arrivée en 6ème alors qu'il paraissait bien intégré en CM2, comme s'il existait un « trou noir » au cours de l'été. Le collège représente une trop grosse coupure par rapport à la 6ème. Cette question a une dimension anthropologique : il manque une intronisation des adolescents, notamment des

garçons, dans la société. Faute d'un message institutionnel, le collectif se fait par défaut sur des modes négatifs. D'un point de vue plus pratique, le cloisonnement entre enseignements est problématique. Il faudrait accroître l'approche interdisciplinaire et faire en sorte que l'enfant puisse se référer davantage à un adulte unique. Le projet CLAIR va dans ce sens avec la création de la fonction de préfet des études, niveau par niveau (et suivant son niveau). A terme les établissements CLAIR (collèges lycées ambition, innovation, réussite), peut-être bientôt ECLAIR (écoles), ont vocation à devenir la première catégorie d'établissements prioritaires.

- dans l'espace : il s'agit de mieux articuler l'établissement à son environnement pour contribuer à une meilleure insertion dans la cité. Un exemple en Seine-Saint-Denis : l'aide au logement pour les professeurs de 19 établissements (2000 euros par an pendant 3 ans), s'ils habitent non loin de celui-ci, ce qui vise à créer un ancrage local des enseignants et à changer leur représentation des quartiers. Il faut aussi travailler à la convergence des valeurs entre famille et école, à l'image de ce qui a été réalisé lors de l'opération dite « mallette des parents ».

**M. Adil Jazouli** a ensuite pris la parole :

- La question se posait déjà dans les années 1970 mais à l'époque il y avait beaucoup plus de mixité entre jeunes Français et étrangers d'origine populaire.

- L'émancipation, lorsque l'on n'a pas de capital social, passe par l'investissement éducatif. Les attentes et les déceptions sont donc fortes.

- L'école primaire s'en sort bien par rapport au collège, qui constitue effectivement un « trou noir ». Plus généralement, l'école et le lycée ont bougé davantage que le collège. Les élèves qui arrivent au lycée sont déjà dans une logique ascendante. Les collégiens ne savent pas toujours quel est leur objectif. C'est à ce stade que le risque de décrochage est le plus grand.

- S'agissant du collège, il faut prendre en compte la tendance à la diminution du nombre d'habitants dans les ZUS, en raison d'une diminution du nombre d'enfants et d'un vieillissement de la population. Le nombre de collégiens baissera à l'avenir dans les ZUS, ce qui devrait inciter à travailler sur la qualité de ce collège. Il faudrait poser les questions moins en termes de problèmes que de solutions, car le diagnostic a déjà été établi à de nombreuses reprises. Quelle fonction donner au collège pour qu'il devienne un vrai « passage » et s'intègre comme un rite d'initiation positif ? Quelle pourrait être la place du collège dans les ZUS d'ici à 2025 ?

D'après **M. Michel Quéré** :

- Il est important de resituer les années collège dans les parcours des élèves, en travaillant sur des panels. La traçabilité des élèves est très difficile aujourd'hui

pour des raisons techniques. Un identifiant national élèves maîtrisé permettrait d'éclairer les débats.

- Le collège est le moment charnière pour éviter les sorties sans diplômes, qui sont devenues un trait structurel de notre système éducatif. La « plateforme des décrocheurs » est un pas en ce sens.

- Il existe une sélection « distillative » c'est-à-dire que les écarts de performance entre catégories socioprofessionnelles s'accroissent au fur et à mesure du parcours scolaire. Ce phénomène n'est pas entièrement imputable à l'éducation nationale. La famille, les effets « pair », l'environnement entrent aussi en jeu.

- Les enjeux d'orientation sont cruciaux. L'ambition des parents en est un facteur clef.

- Il existe une césure entre les deux premières et les deux dernières années du collège. En 6ème-5ème on arrive encore à valoriser les parcours éducatifs dans l'esprit des jeunes, alors qu'ensuite « on les perd » car la rue vient en concurrence du collège.

- Des paramètres centraux de l'action éducative sont :

- la qualité du chef d'établissement ;
- la taille de l'établissement ;
- la stabilité et la solidarité du corps enseignant.

**M. Jean-Michel Blanquer** a ajouté, s'agissant de la mobilité des professeurs dans les zones sensibles :

- que le jeune âge des enseignants dans ces quartiers n'est pas forcément un point négatif ;

- que la féminisation du corps professoral soulève aussi des problèmes.

La parité des âges et des sexes est certes souhaitable ; notre système aboutit toutefois à un certain équilibre. C'est un atout qu'il ne faudrait pas perdre en accroissant l'autonomie des chefs d'établissements.

**M. Thierry Repentin** a évoqué la question de l'orientation en 3ème. Les élèves sont trop souvent affectés contre leur gré.

**M. Jean-Michel Blanquer** a indiqué que le premier vœu était satisfait en fin de 3ème pour 70 % des élèves entrant au lycée professionnel. Une meilleure adéquation de l'offre à la demande et aux débouchés est souhaitable.



D'après **M. Michel Quéré**, les choix d'orientation sont effectivement surdéterminés par l'offre. La réforme de la voie professionnelle devrait améliorer la situation. L'offre et la demande ont des cinétiques d'ajustement différentes qu'il faut rapprocher.

**M. Daniel Laurent** a évoqué les travaux de l'Institut Montaigne sur des exemples concrets au Val-Fourré et au quartier des Bosquets :

- L'école primaire prédétermine le décrochage, puisque 15 % des jeunes ne maîtrisent pas les acquis en 6ème.

- La question des transports doit être prise en considération, avec certains élèves absents de leur domicile 12 h par jour.

- L'orientation scolaire est une catastrophe. De nombreux jeunes ne peuvent pas réaliser leur potentiel. C'est pourquoi l'IM favorise des expériences d'échanges. Chaque année, par exemple, quelques jeunes du collège du Val-Fourré sont pris au lycée Janson de Sailly.

- La formation des enseignants est essentielle, pour que ceux-ci n'aient pas l'impression d'arriver en « zone de guerre ».

**M. Serge Fraysse** a ensuite mis en lumière quelques tendances en rapport avec les programmes de réussite éducative de la politique de la ville :

- l'individualisation des programmes de politique de la ville ;

- l'émergence de la question du décrochage scolaire, problématique qui justifie l'individualisation ;

- l'élargissement des programmes : traditionnellement orientés vers le primaire, les programmes de réussite éducative permettent aujourd'hui d'intervenir de la maternelle jusqu'à l'après bac (cordées de la réussite) ;

- l'interministériel se développe, avec par exemple le plan Espoir Banlieues.

- 3 perspectives :

• Une réflexion sur l'année scolaire est nécessaire : l'année scolaire est trop courte pour mener toute action en dehors des programmes éducatifs ;

• Le mode de participation des parents au collège doit être clarifié ;

• Le rôle de l'enseignant de collège doit être éclairci : ni instituteur, ni enseignant de lycée, le métier d'enseignant de collège est en soi une question.

S'agissant du décrochage, **M. Michel Quéré** a insisté sur l'importance de la remédiation, au-delà de la problématique de la prévention, pour diminuer le coût social du phénomène. Or une démarche très individuelle, très coûteuse est nécessaire pour remédier au décrochage.

**M. François de Jouvenel** a évoqué les futurs séminaires de prospective, en vue de la construction de scénarios. Il s'agira d'identifier des variables tout en conservant une approche globale, et d'envisager un scénario tendanciel et des scénarios de rupture. L'idée est d'avoir des « caricatures de futurs possibles », pour identifier l'action de différents leviers qui auront été identifiés. Croiser différentes approches est utile pour avancer.

**M. Son-Thierry Ly** est ensuite intervenu sur deux sujets :

- Le programme de tutorat TALENS qu'il a dirigé à l'ENS : Ce programme encadre des jeunes à partir de la classe de 1<sup>ère</sup> pour les préparer à des études longues. Ce type d'action n'a évidemment d'intérêt que « micro ». Il permet néanmoins d'identifier les nombreux obstacles auxquels les jeunes sont confrontés, par exemple les freins à la mobilité.

- Ses travaux d'évaluation de la relance des ZEP à la fin des années 1990 : au moment de cette relance, et dans les dix ans qui ont suivi, l'âge moyen des professeurs de collège a diminué non seulement pour les nouveaux collèges ZEP mais aussi pour les anciens. Autrement dit, les collèges qui acquièrent le label ZEP perdent leurs professeurs expérimentés, et ceux qui étaient déjà dans le dispositif subissent la même évolution. Ce phénomène peut être interprété de la façon suivante : la relance crée un effet d'épuisement des équipes et diminue leur mobilisation, car ces équipes concevaient les politiques d'éducation prioritaires comme provisoires. Ce travail met en évidence les effets pervers possibles d'une politique de ciblage des ressources.

**M. Jean-Paul Caille** a souligné les points suivants :

- L'auto-sélection est un élément essentiel dans la construction des inégalités sociales d'orientation. Le manque d'ambition des élèves des milieux défavorisés est un facteur important de ces inégalités. Il faut redonner davantage d'ambition aux élèves des quartiers ZEP.

- 1/3 des collégiens ZUS a redoublé au primaire, ce qui souligne le continuum entre primaire et collège. Dès le primaire les inégalités sociales se creusent. Les phénomènes observés au collège prennent racine à l'école, ce qui doit être pris en compte pour identifier des leviers d'action.

- Les ZUS ne permettent pas d'appréhender l'ensemble du problème dans la mesure où l'évasion scolaire est importante. Il faudrait interroger des familles qui pratiquent l'évitement. La DEPP mène actuellement un travail qui permettra d'identifier ces familles d'un point de vue statistique, grâce à la géo localisation des élèves.

- Il est nécessaire de prendre en compte l'hétérogénéité de la population des ZUS, par exemple les inégalités garçons/filles, les inégalités sociales, les différences de parcours scolaires.

- Il faut donner la parole aux familles notamment les parents d'élèves de 6ème-5ème, avant la cassure de l'adolescence.

Enfin, **M. Pierre-Laurent Simoni** a énoncé les remarques suivantes :

- Le raisonnement en termes de prospective permet de questionner le système d'un point de vue global. Un phénomène marquant est le passage d'une logique de compensation « quantitative » des difficultés des quartiers à une logique d'inclusion, en adaptant le système aux besoins d'élèves. Le collège est probablement la composante qui a le plus échappé à cette logique d'adaptation aux besoins des élèves. Par comparaison, d'autres pays ont une notion beaucoup plus extensive des enfants à besoins éducatifs particuliers qu'en France où cette notion est très restrictive.

- Les académies d'Ile de France sont celles qui recrutent le plus de nouveaux enseignants, ce qui résulte du système d'affectation et est préjudiciable.

- La rigidité des parcours et des temps scolaires pose problème ; un assouplissement des parcours pourrait être souhaitable, par exemple en tirant parti du temps des vacances scolaires.

- On pourrait également s'interroger sur le caractère plus ou moins socialement discriminant des disciplines. Les mathématiques seraient moins discriminantes que d'autres matières.

- La concentration des moyens pose problème. A-t-on trop ciblé les moyens, au détriment des élèves « médians » ?

## VERBATIM de la réunion du comité de pilotage

### **P. DALLIER :**

*« L'échec scolaire peut commencer à la maternelle »*

*« Il faut briser un certain nombre de tabous »*

*« Comme ligne directrice, j'essaie de garder en tête la notion d'égalité républicaine »*

*« Ce que la République doit mettre en œuvre, ce sont les meilleurs dispositifs possibles qui compensent les inégalités sociales et qui s'adressent à tout le monde »*

*« La vraie égalité républicaine s'oppose à la discrimination positive »*

### **JM. BLANQUER :**

*« On a tous à gagner d'une approche globale dans le temps et dans l'espace »*

*« Il nous manque aujourd'hui une intronisation notamment des garçons dans la société »*

*« Quel message de la République il y a vis-à-vis du jeune quand il rentre dans l'adolescence ? »*

*« Faute d'un message institutionnel, le collectif se fait par défaut sur des modes négatifs »*

*« Les moyens ne sont pas au service des fins »*

*« La réussite des enfants tient moins au niveau d'études des parents qu'à l'implication des parents dans les études »*

*« Il faut travailler à la convergence des valeurs de la famille avec celles de l'école »*

*« L'idéal est d'avoir une mixité des âges et des sexes dans le milieu professoral »*

*« Ce qui est à combattre est l'excessive mobilité du corps professoral »*

**A. JAZOULI :**

*« L'émancipation, lorsqu'on n'a pas de capital social passe par le capital éducatif qu'on peut laisser à ses enfants »*

*« Le rite d'initiation éducatif est important »*

*« Avoir une vraie ambition pour que la question des collèges ne se pose plus en termes de problèmes mais en termes de solutions »*

**M. QUERE :**

*« Les années collèges deviennent un enjeu central pour assurer à l'ensemble de notre jeunesse une capacité de ne pas se retrouver en butée dans une transition post-collège difficile à gérer »*

*« Les écarts de performance entre catégories socioprofessionnelles ont tendance à s'accroître tout au long du parcours scolaire »*

*« En 4ème et 3ème, la rue vient en concurrence du collège »*

*« Le coût social [du décrochage scolaire] est devant nous »*

**D. LAURENT :**

*« L'orientation scolaire est une véritable catastrophe »*

*« Les jeunes enseignants de province qui arrivent en ZUS ont l'impression d'arriver en « zone de guerre » »*

**S. FRAYSSE :**

*« Une réflexion est à mener sur le temps scolaire »*

*« Le mode de participation des parents au collège est une problématique importante »*

*« Le métier d'enseignant au collège est en soi une question »*

**M. LY :**

*« C'est le caractère exploratoire du tutorat qui nous intéresse car au-delà de son intérêt « micro », il permet de comprendre la construction du système éducatif et la manière dont il contribue à produire des inégalités sociales de performance scolaire »*

*« Le tutorat permet de comprendre comment les inégalités se forment pour ensuite proposer des réformes du système de manière générale et qui peuvent*

*toucher tout le monde »*

*« Les transitions trop abruptes du système éducatif creusent les inégalités scolaires et sociales »*

**JP. CAILLE :**

*« L'auto-sélection est un élément essentiel dans la construction des inégalités sociales d'orientation »*

*« Il faut redonner davantage d'ambition scolaire aux élèves des quartiers des ZEP »*

*« Les phénomènes observés au collège prennent racine à l'école élémentaire »*

*« Il y a une montée de la démotivation scolaire qui s'observe dans tous les milieux sociaux, quel que soit le collège »*

**PL. SIMONI :**

*« Le fait de raisonner en termes de prospective permet, beaucoup plus que dans notre action quotidienne, de questionner le système »*

*« On essaie d'adapter le système aux besoins des élèves »*

## ***B. RÉUNION DU 9 FÉVRIER 2011***

Étaient présents :

Mme Fabienne Keller, sénatrice, rapporteur,

Mme Bernadette BOURZAI, Sénatrice

Mme Leyla ARSLAN, Chargée d'études Institut Montaigne

M. Adil JAZOULI Responsable du Département Prospective et Stratégie  
Secrétariat général du Comité interministériel des villes (SGCIV)

M. François de JOUVENEL Directeur d'études Groupe Futuribles

M. Son-Thierry LY Étudiant en thèse à l'École normale supérieure

M. Michel QUÉRÉ Directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) au Ministère de l'Éducation nationale

M. Roger VRAND, Ministère de l'Éducation nationale (DGESCO)

**Mme Fabienne Keller, rapporteur** – Je vous remercie d’avoir accepté de venir travailler sur les scénarios et les propositions qui figurent dans le dossier que nous vous avons transmis. Ces propositions sont, parmi d’autres :

- le travail sur la mémoire ;
- les stages de troisième qui sont aujourd’hui des marqueurs de l’enfermement sur le quartier ;
- l’aide et l’accompagnement scolaires qu’il faudrait renforcer éventuellement en se servant du service civique ;
- le service militaire adapté qui pourrait être proposé dans les quartiers fragiles.

Nous vous avons également transmis une présentation de quelques actions emblématiques menées à l’étranger, grâce aux contributions de plusieurs ambassades de France.

Globalement, les collèges semblent bien fonctionner, avec des équipes motivées, même si des améliorations pourraient être apportées : valorisation d’internet, stabilisation des moyens notamment.

En revanche, la politique de la ville est dramatiquement faible dans des quartiers qui manquent de vie, de commerces, d’activités économiques et où il est logique de concentrer les moyens publics. La politique de la ville n’est pas une politique spécifique mais, comme l’écologie, elle doit fédérer l’ensemble des politiques nationales.

**M. Adil Jazouli** – La politique de la ville s’est heurtée à l’obstacle suivant : d’additive, par rapport aux politiques de droit commun, elle est devenue substitutive, c’est-à-dire que les autres ministères en ont profité pour réduire leurs actions.

Le problème est que la politique de la ville a été conçue comme provisoire. Si on l’avait conçue comme une politique structurelle durable, on l’aurait conçue autrement.

Le prochain comité interministériel des villes (CIV) – le premier depuis trois ans – doit redonner un souffle à cette politique de la ville qui concerne plus d’une dizaine de ministères.

Il est nécessaire de revenir aux fondamentaux : ce sont les ministères régaliens, de « droit commun » qui doivent agir. Les quartiers de la politique de la ville ne sont pas extraterritoriaux ; ils doivent être intégrés aux politiques sectorielles. Pour ce qui est des collèges, c’est d’abord à l’Education nationale d’agir, même s’il conviendrait aussi, comme l’a souligné M. Maurice Leroy, ministre de la

Ville, lors de l'atelier de prospective récent, de « réintégrer l'humain à l'urbain » dans le cadre de la politique de la ville. Le ministère de la Ville doit apporter de la coordination et des moyens manquants, mais ne pas se substituer à l'action des autres ministères.

Je souhaiterais réagir aux 7 scénarios présentés par Mme Fabienne Keller. Il me semble que ces scénarios sont trop nombreux pour être intelligibles. 3 à 4 scénarios seraient suffisants.

**M. François de Jouvenel** – Certains scénarios ne sont pas autonomes mais sont plutôt des étapes vers d'autres scénarios. Il est possible de les supprimer en développant davantage les autres scénarios.

**M. Roger Vrand** – Je pense que vous avez raison d'insister dans le cadre du rapport sur la question de l'ambition des élèves. A ce sujet, il existe actuellement une réflexion qui doit aboutir prochainement à un renforcement de la personnalisation du suivi des élèves de collège. Il s'agit, d'une part, de créer un pont entre le premier degré et le lycée qui a déjà été réformé et, d'autre part, de renforcer l'articulation entre temps scolaire et hors temps scolaire, notamment l'accompagnement éducatif.

**Mme Fabienne Keller** – Comment personnaliser lorsque les moyens diminuent ? Est-on certain que personnaliser est toujours plus efficace qu'une dynamique de groupe ?

**M. Roger Vrand** – Personnaliser ne signifie pas nécessairement prendre chaque élève en tête à tête. Cela peut se faire dans le cadre de groupes. Il est prévu effectivement de personnaliser sans augmenter les volumes horaires, par modification et recentrage des moyens existants.

**M. Adil Jazouli** – Le programme de réussite éducative – 500 millions d'euros dépensés en 5 ans – est intervenu en appui aux collectivités locales pour fournir de l'aide personnalisée. Cette aide personnalisée n'est pas seulement scolaire mais aussi sociale et médicale. En effet, on méconnaît que beaucoup de retards scolaires sont imputables à des problèmes fonctionnels dépistés trop tardivement, tels que des problèmes de vue ou d'audition, et des problèmes psychiatriques qui handicapent les élèves dans leurs apprentissages.



**Mme Fabienne Keller** – Nous avons notamment été alertés par les infirmières scolaires sur l’usage de la Ritaline pour traiter les élèves turbulents.

**Mme Bernadette Bourzai** – Le Sénat a créé une mission commune d’information sur l’organisation territoriale du système scolaire et sur l’évaluation des expérimentations en matière scolaire. Il faudrait se rapprocher de cette mission pour mutualiser les travaux.

Comme l’indiquait M. Adil Jazouli, il me semble en effet que trois scénarios suffiraient. Par ailleurs, il faudrait leur donner des noms moins stigmatisants, employer des mots plus positifs que « ghetto » ou « relégation » et éviter le mot de « normalisation » ou préciser que c’est « vers le haut » qu’on normalise.

Sur la politique de la ville, comme le souligne Thierry Repentin dans le film diffusé, on a bâti les équipements mais on a oublié d’y joindre l’aspect humain. Il faut effectivement travailler sur cet aspect.

**M. Adil Jazouli** – Dans le cadre du prochain CIV, 30 propositions sur 31 portent justement sur cet aspect « soft ».

**M. Michel Quéré** – A titre personnel, je ne partirai pas des scénarios mais du constat, en dressant une liste de facteurs déterminants avant d’arriver aux scénarios, et en dégagant des objectifs structurants.

Le travail réalisé dans le cadre de l’étude sur les « années collège » met en évidence deux objectifs structurants :

- ne pas creuser davantage les inégalités sociales ;
- concilier la construction de l’identité des jeunes et le maintien des valeurs républicaines, pour faire du lien social.

Il me semble que les scénarios devraient venir en réponse à la question : comment les politiques publiques sectorielles peuvent-elles conduire à ces objectifs ? Comment améliorer la coordination entre les acteurs pour y parvenir ?

Cette démarche permettrait de ne pas donner le sentiment d’une situation trop négative, de ne pas relayer une vision trop dure alors que les efforts fournis par l’Education nationale et notamment les professeurs sur le terrain sont très importants.

Il faut élaborer un constat raisonné, au-delà des témoignages individuels recueillis au cours des déplacements et auditions.

**Mme Leyla Arslan** – Ayant participé à trois déplacements en région parisienne avec Mme Fabienne Keller, je tiens à souligner que les professeurs n'ont manifesté aucun corporatisme et que les parents et élèves ont tenu des propos plutôt mesurés. Dans le cadre de l'étude sociologique que j'effectue avec M. Gilles Kepel à Clichy-Montfermeil, nous interviewons individuellement des habitants et leurs propos sont dans ce cadre beaucoup plus tranchés, notamment à l'égard du système scolaire, que ceux entendus lors des déplacements de Mme Fabienne Keller.

Par ailleurs, on parle ici des « années collège » et pas du collège. Il faut donc penser à toutes les autres politiques de la jeunesse, notamment au niveau municipal. Comment articuler l'ensemble des acteurs ? Les services municipaux et les élus ne savent plus comment aborder les questions. Faut-il segmenter les politiques de la jeunesse ou faire en sorte qu'elles soient abordées plus globalement ?

**M. Adil Jazouli** – Le sociologue Alain Touraine disait « les acteurs ont toujours raison mais celui qui analyse ne doit pas prendre ce qu'ils disent pour argent comptant ». Il y a un travail à faire sur les témoignages individuels, pour faire la part des choses.

Les politiques locales de jeunesse sont aujourd'hui trop morcelées (mission locale, Pôle Emploi, centres sociaux...), avec pour conséquence que les adolescents n'ont pas de lieu pour se retrouver.

**Mme Fabienne Keller** – Les quartiers ne possèdent pas de place publique comme les villes banales, pas de lieu accueillant où l'on croise aussi d'autres adultes. La ville est incroyablement absente.

C'est volontairement que nous avons repris des paroles d'acteurs, qui reflètent avec force la réalité, mais qui sont bien sûr à resituer dans le cadre d'un dialogue sur le terrain, comme le feront les comptes-rendus linéaires publiés dans le rapport.

**M. Son-Thierry Ly** – Les paroles d'acteurs contribuent beaucoup à l'intérêt du travail réalisé mais il serait utile de les compléter par un cadrage statistique. Le rapport pourrait être enrichi par l'examen de tendances longitudinales par exemple l'ambition des élèves, l'âge des professeurs... Dans le cadre de la « mallette des parents », l'équipe d'Eric Maurin a récolté de nombreuses données sur le collège notamment sur le décrochage lors de la transition entre l'école élémentaire et la sixième.

Tous les moments de transition sont des moments dangereux car ils

discriminent entre les enfants préparés ou non par leurs milieux respectifs aux changements. Cette question des transitions est importante car elle est un facteur important d'échec.

L'individualisation des trajectoires est un point clef, en conséquence de la massification du collège. Mais qu'entend-on par individualisation ? Selon moi, deux aspects de cette individualisation sont fondamentaux :

- D'une part, la connaissance de la trajectoire des jeunes : aujourd'hui on sait ce qui se passe pour les jeunes d'un point de vue transversal mais pas longitudinal. Le jeune n'a pas de référent sur l'ensemble de sa trajectoire. Sa famille a du mal à suivre. Or la probabilité d'un choc facteur de décrochage est très importante pour les jeunes des milieux populaires. Des lycées ont mis en œuvre un système dans lequel le CPE ne suit pas une classe mais une cohorte sur plusieurs années, ce qui est utile et fonctionne bien.

- D'autre part, la pédagogie individualisée : il faut favoriser les pédagogies non pas magistrales mais actives. Chaque élève doit apprendre selon le processus qui, pour lui, est le plus logique.

**Mme Fabienne Keller** – Nous avons été frappés par l'attrait des jeunes pour Internet. Les professeurs semblent ne pas savoir tirer parti de cet intérêt.

**M. Son-Thierry Ly** – Nous avons organisé un colloque sur ce sujet du e-Learning à l'ENS. Les professeurs sont de plus en plus ouverts mais le mode d'apprentissage français est aux antipodes du fonctionnement d'Internet. Les jeunes des milieux populaires ont moins appris que les autres l'ascétisme scolaire actuellement exigé dans le système si l'on veut réussir. Il faut rendre les élèves plus actifs. L'utilisation d'Internet doit être cadrée par l'institution scolaire.

**M. Roger Vrand** – Personnalisation ne veut pas dire diversification des parcours. Je souscris à l'idée d'un suivi de cohortes d'élèves au sein de l'établissement. C'est ce que le dispositif CLAIR, bientôt ECLAIR, tente de faire avec le Préfet des études. Au sein d'un collège, un référent suivrait le parcours de l'élève durant toute sa scolarité.

**M. François de Jouvenel** – il ne faut pas caricaturer la pédagogie mise en œuvre en France, par rapport aux pédagogies actives. Mais il est nécessaire de réfléchir aux leviers à actionner pour améliorer par exemple l'apprentissage sur Internet (formation des enseignants, accès à un ordinateur et à Internet...), afin de

décrypter quels éléments sont à développer et par quels acteurs.

Plus généralement il manque encore une articulation dans l'étude entre les différentes approches (ville, éducation). Les scénarios ont l'intérêt de pouvoir rapprocher ces aspects.

**Mme Fabienne Keller** – Les approches sont *de facto* séparées, notamment le temps scolaire par rapport au hors temps scolaire. Il faut une organisation institutionnelle avec un lieu qui fédère tout le monde.

Nous avons peu parlé de la question de la mémoire, de la double-appartenance.

**M. Son-Thierry Ly** – Ce point peut être un moment d'articulation entre collège et hors-collège.

**Mme Fabienne Keller** – Plusieurs leviers sont sans doute possibles. Par exemple, les horaires de langue et culture d'origine, qui sont importants à l'école élémentaire, sont faibles au collège.

Je vous remercie pour votre participation à ce débat.

## II. COMPTES RENDUS DES TABLES RONDES

### A. TABLE RONDE DU 10 NOVEMBRE 2010

#### IDENTITÉ DES ADOLESCENTS ET RELATIONS AUX AUTRES

Cette première table ronde vise à identifier les principaux déterminants de l'identité des adolescents et de leurs relations aux autres dans les quartiers urbains les plus en difficulté. Les rapports des jeunes à leur famille, à leur communauté, à leurs pairs et aux institutions seront évoqués.

Dans un second temps, il s'agira d'envisager comment ces facteurs sont susceptibles d'évoluer au cours des vingt prochaines années et quelles sont les actions à mener pour rendre possible la réalisation de scénarios favorables.

La construction d'une identité personnelle et sociale est l'un des enjeux de la période de l'adolescence : comment se forment alors les rapports entre le collectif et l'individuel ? A quels groupes d'appartenance les jeunes s'identifient-ils ? Quelles sont les problématiques spécifiques aux quartiers sensibles ?

- La famille (père, mère, fratrie) : à quelles conditions les parents peuvent-ils contribuer à la réussite de leur enfant ?
- Le rôle de la culture : comment faire de la diversité culturelle des quartiers un facteur de réussite ?
- La religion : assiste-t-on à un retour du religieux et à une radicalisation des pratiques ?
- L'adolescent parmi ses pairs : « *Ce qui fait l'attrait de la bande ? S'y dissoudre avec la sensation de s'y affirmer. La belle illusion d'identité !* » (Daniel Pennac, *Chagrin d'école*)
- Garçons/filles : comment la différence de « genre » marque-t-elle la vie des quartiers ?
- Le rapport aux institutions : défiance ou confiance ?

## PAROLES D'ACTEURS

*« Les jeunes se demandent : « comment moi, individu, je peux agir, alors qu'à l'échelle de la société je ne suis rien ? »*

*« Faute d'un message institutionnel, le collectif se fait par défaut sur des modes négatifs »*

*« Il nous manque aujourd'hui une intronisation, notamment des garçons, dans la société »*

*« Les enfants sont très présents au collège. C'est le lieu qui leur appartient »*

*« Il faut aider les enfants à se créer un espace intérieur »*

*« Il faut faire prendre conscience aux jeunes qu'ils ont un passé, un présent et un avenir »*

*« Le petit garçon, à trois ans, c'est un roi »*

*« Les garçons répètent des trajets d'échec »*

*« Les rapports filles/garçons sont très marqués par la pornographie »*

*Étaient présents :*

- Mme Fabienne Keller, Sénatrice
- M. Corentin Bainier (Journaliste AEF)
- Mme Anne-Marie Bazzo (Inspectrice d'académie adjointe)
- Mme Martine Carn (Conseillère technique de service social D.G.E.S.C.O)
- M. Michel Cetin (Bénévole Etude Plus, Clichy-sous-Bois)
- Mme Catherine Chantelot (Adjointe à la mairie de Marseille en charge de la jeunesse et animation dans les quartiers)
- M. Philippe Dallier (Sénateur)
- M. François de Jouvenel (Directeur d'études Groupe Futuribles)
- M. Cyril Desouches (Proviseur Vie scolaire, Collège Jean Jaurès Montfermeil)
- M. Mehmet Erdem (Directeur de l'association Etude Plus)

- *Mme Nathalie Gaudio (Inspectrice d'académie adjointe, Nord)*
- *Mme Rania Lamdaouar (Principale du collège Michelet – St Ouen)*
- *M. Franck Lorenzi (Principal du Collège Jean Jaurès, Montfermeil)*
- *M. Eric Luhembue (Responsable de l'association Parcours, Clichy/Montfermeil)*
- *M. Eric Maquer (Principal du Collège Albert Samain, Roubaix)*
- *M. Michel Quéré (Comité de pilotage, Directeur de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Education nationale)*
- *M. Thierry Repentin (Sénateur, Président de l'USH)*
- *Mme Dahbia Sabbahi (Chargée de mission - Politiques Educatives Collèges/Lycées, Roubaix)*
- *Mme Marylou Vergez (Collège Jean Jaurès, Montfermeil)*

**M. Franck Lorenzy :**

Beaucoup de pression et de difficultés rencontrées par les équipes éducatives qui se trouvent confrontées au « vivre ensemble » problématique dans les zones sensibles. Il faut beaucoup d'effort pour maintenir la laïcité.

Les proviseurs veulent plus d'autonomie, en allant plus loin dans les contrats d'objectifs car le collège est le réceptacle de beaucoup de demandes, de la part des élèves, des parents et des associations.

**M. Eric Luhembue :**

Jusqu'à il y a deux ans, l'association intervenait au sein du collège. Depuis la mise en place de l'accompagnement scolaire, l'association Parcours ne trouve plus sa place en son sein.

**Mme Martine Carn :**

Concernant la famille, on assiste à un défi afin de permettre à tous de réussir alors que tous n'ont pas la même culture de l'enseignement, il existe différents codes que les parents, notamment, ne connaissent pas. Les enfants qui ne sont pas portés par leurs parents manquent d'ambition. Un exemple : On observe une évolution négative quand les enfants de 6<sup>e</sup> peuvent facilement dire le métier qu'exerçaient leurs grands-parents mais pas celui de leurs parents.

Il existe par ailleurs un problème d'éparpillement des dispositifs liés au collège, un besoin de plus de cohérence.

On assiste par ailleurs à la montée d'incidents violents. Notamment des parents envers le personnel éducatif. Il existe un gros problème de compréhension, ce qui fait dire à Mme Carn qu'il faudrait créer une plateforme d'échanges afin de permettre aux parents d'être plus présents au sein du collège et non plus seulement lors de la remise des bulletins scolaires, qui peut s'apparenter à une vision négative du collège chez les parents.

Les temps forts de violence sont d'ailleurs liés aux remises des bulletins et aux conseils de discipline.

*« Plus il y a de fait violents et plus il y a d'élèves en situation d'exclusion »*

On observe d'ailleurs que le niveau de tolérance lié à la violence n'est pas le même dans tous les établissements et nécessite sans doute un besoin d'autonomie avec des sanctions propres aux collèges.

**Mme Dahbia Sabbahi :**

On parle tellement de la famille comme institution qu'on a un peu perdu la place de la famille dans la société notamment comme vecteur de socialisation.

A l'entrée au collège, on ne retrouve plus les parents.

Il existe un réel besoin associatif car ce n'est pas le rôle de l'éducation nationale de travailler sur la famille. Il faut accompagner la famille dans toutes ses démarches et lui redonner le statut d'éducateur.

*« On n'élève plus les enfants selon les valeurs républicaines »*

**M. François de Jouvenel :**

On assiste à une certaine démission parentale, ce qui est un facteur croissant d'inégalité sociale.

**M. Michel Quéré :**

*« Qu'est ce qui construit aujourd'hui l'identité d'un adolescent ? »*

On ne trouve pas forcément une augmentation de la violence mais elle est concentrée dans un petit nombre de collèges. « 10 % des établissements concentrent 50 % des actes violents. » Il y a d'ailleurs plus de violence au sein des collèges et lycées professionnels qu'au sein des collèges/lycées généraux et technologiques.

L'incompréhension est multiple, due à l'absence de codes et de médiation.



On observe une relative déperdition du vivre-ensemble créé par les associations et les familles et à l'apparition de nouvelles valeurs.

Sur les incompréhensions : les institutions ne comprennent pas la construction du système de valeurs des adolescents et sont doublées d'une autorité verbale morale de l'enseignant incomprise par l'élève.

Il faut distinguer famille et parents, la famille telle que connue auparavant n'existe plus vraiment.

Concernant l'éducation nationale : « C'est le ministère de l'espérance ». Il faut concilier l'inégalité inhérente à l'apprentissage de chacun et la volonté de faire passer des valeurs à chacun.

**M. Philippe Dallier ;**

Il faut comprendre les facteurs de différenciation entre les élèves au sein d'un même collège.

Réponse de **M. Michel Quéré** : il est compliqué de faire ça sur du long terme sur le parcours scolaire des adolescents.

**M. Eric Maquer :**

Il existe une tendance que l'on observe, les familles se désengagent au fil des années au collège en laissant ce dernier tout régler.

On assiste à une violence anti-institutionnelle tournée contre l'école. Les parents sont insatisfaits, les élèves dénoncent ce qu'ils perçoivent comme des injustices.

Néanmoins, même en zone sensible, des parents viennent, le problème c'est d'en avoir en nombre. « *Les parents ne se reconnaissent pas dans l'institution de l'école qui est le reflet de leurs échecs passés* ». On revient à la nécessité d'un contact permanent avec les parents qui doivent participer activement à la vie de l'établissement en dehors des programmes.

**Mme Rania Lamdaouar :**

Obligation de travailler en partenariat avec les parents qui, pour beaucoup, ne sont pas démissionnaires, mais démunis. « *Les premiers éducateurs sont les parents et il faut leur faire une place à l'école* »

**Mme Catherine Chantelot :**

Les adolescents sont avant tout une cible commerciale, des artistes, des grandes marques, de la télévision, etc. Certains de ces modèles sont désastreux pour la formation des adolescents (exemple des footballeurs).

D'autant plus que les enfants ont beaucoup plus de moyens financiers qu'auparavant, il y a un rapport à l'argent extrêmement destructeur.

**M. Franck Lorenzi :**

Il n'y a jamais eu « d'âge d'or » de l'éducation en France. La génération d'aujourd'hui arrive à pointer du doigt les dysfonctionnements de la société, notamment sur les discriminations. Ceux qui réussissent posent maintenant des questions difficiles aux institutions. Il faudrait développer l'esprit critique des collégiens notamment par l'introduction de la philosophie au collège.

*« Le collège ne peut pas tout faire, il n'est plus ce sanctuaire »*

**Mme Anne-Marie Bazzo :**

On assiste à l'arrivée de « nouvelles » thématiques telle que la parentalité et l'accès des parents à l'école. Les jeunes ont besoin de réponses et l'éducation nationale ne peut répondre à toutes. Ce ne sont pas des questions que l'on posait il y a 15 ans.

Il y a un gros problème concernant la langue pour les élèves étrangers, notamment les primo-arrivants. On a besoin d'enlever cette « honte » qui est intrinsèque au fait de ne pas parler le français.

Les adolescents sont extrêmement attachés au respect qu'on leur doit. On doit par ailleurs leur redonner de la fierté.

**Mme Nathalie Gaudio :**

Concernant l'ambition : Il faut arriver à convaincre les élèves et leurs familles qu'ils peuvent réussir. En 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, les élèves n'ont pas l'ambition nécessaire pour continuer. Néanmoins ceux qui continuent au lycée réussissent plutôt bien. Il faut tirer vers le haut l'élève et multiplier les parrainages ponctuels qui existent déjà (comme le suivi individuel d'élève par la Fondation des la Légion d'Honneur).

Identité numérique : L'outil numérique et les réseaux sociaux rendent instantanée la communication. Il ne faut pas faire abstraction de leurs nouveaux systèmes de communication.

**Mme Martine Carn :**

Les élèves montrent qu'il n'y a pas de déterminisme entre l'échec scolaire et le milieu de l'élève, seulement des corrélations telles que le savoir culturel.

On observe que les filles acceptent plus facilement ce temps d'apprentissage qu'est le collège ainsi qu'un manque de « temps ensemble » entre les parents et les enfants.

**M. Philippe Dallier :**

Il faut considérer la place de la culture française chez ces élèves, sans renier une possible culture étrangère. Certains élèves ne se sentent pas assez Français en partie parce que l'école ne véhicule plus cette culture.

**M. Michel Cetin :**

Arrivé au collège, les soucis arrivent (par rapport au primaire). Il faut utiliser ceux qui ont réussi, qui sont allés au lycée, à la fac comme exemples pour les collégiens.

Il est important de faire un programme de la journée de l'élève avec les parents ainsi que de réfléchir à l'intelligence des punitions afin de faire comprendre aux élèves de ne pas avoir ce type de comportement.

**M. Cyril Desouches :**

Dans le 93, baisse de 14 % des faits de violence depuis 2 ans. La typologie des incidents diffère mais elle semble être de nature plus violente.

Il faut poser la question du collectif, le groupe ne pourrait-il pas être un vecteur de changement ? Les actions et projets de groupes sont vecteurs de réussites (ex du TPE).

Notion de fracture culturelle : les élèves se retrouvent mis à l'écart sans le savoir.

**Mme Catherine Chantelot :**

Au sein des centres sociaux nous avons des personnes aux compétences exceptionnelles et d'autres des animateurs sans pédagogie, sans motivation.

Il semble exister un problème avec la formation des animateurs sociaux. Le BAFA n'est pas fait pour ça.

**M. Eric Maquer :**

Au quotidien, ce qui fait fonctionner le groupe c'est la reconnaissance individuelle par le groupe. On assiste à un développement de la loi du plus fort au sein du groupe.

**Mme Dahbia Sabbahi :**

Qu'est ce qui structure les groupes ? On assiste par ailleurs à l'apparition de groupes de filles qui se calquent sur le modèle des groupes de garçons.

Il y a un gros problème pour les filles de vivre leur féminité.

**M. Eric Maquer :**

Il faut s'interroger sur ce que doit être et ce qu'est devenu le concept de citoyenneté. Quel est sa place au sein du cursus scolaire ?

Tour de table final : Sur quoi peut-on s'appuyer ?

**Mme Catherine Chantelot :** Faire porter aux jeunes leurs projets

**M. Franck Lorenzi :** Osez mettre en pratique leurs ambitions.

**M. Michel Cetin :** Etre à l'écoute des jeunes

**M. Haroun :** S'appuyer sur la notion de citoyenneté française avec le respect d'autrui.

**M. Cyril Desouches :** S'appuyer sur leur énergie.

**Mme Fabienne Keller :** La créativité des adolescents.

**M. Eric Maquer :** La compétence de chacun, capacité du jeune à être acteur de sa formation.

**Mme Nathalie Gaudio :** Les écouter et croire en eux, les élèves ont beaucoup de choses à dire.

**Mme Martine Carn :** Faire confiance aux jeunes

**Mme Rania Lamdaouar :** Trouver le moyen de communiquer avec les nouvelles générations.

**M. François de Jouvenel :** Leur combativité.

**M. Mehmet Erdem :** C'est un vivier de talents qu'il faut responsabiliser, les remettre dans la réalité.

## ***B. TABLE RONDE DU 15 DÉCEMBRE 2010***

### **STRUCTURES DE SOCIALISATION DES COLLÉGIENS DANS LES QUARTIERS SENSIBLES**

#### **PAROLES D'ACTEURS**

*« Le collège n'est pas un sanctuaire. Les élèves gardent leurs soucis en tête »*

*« Les enfants sont très présents au collège. C'est le lieu qui leur appartient »*

*« Ce qui est déterminant est la capacité des jeunes à se projeter, grâce à un projet d'envergure »*

*« J'ai été frappé par l'aspect social de mon travail d'enseignant »*

*« Le collège est une institution que les parents ne connaissent pas ou plus »*

*« Le rite d'initiation éducatif est important »*

*« En 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, la rue vient en concurrence du collège »*

*« Il faut redonner davantage d'ambition scolaire aux élèves des quartiers des ZEP »*

*« Il y a un désœuvrement pour des raisons géographiques, culturelles et de coût »*

*« Les animateurs sont souvent le seul repère adulte des jeunes »*

*« Il faut tisser un réseau de partenaires autour de ces jeunes »*

*« Il faut renforcer la continuité éducative en coordonnant les acteurs sur le territoire »*

*Étaient présents :*

- Mme Fabienne Keller, Sénatrice,*
- Mme Leyla Arslan (Institut Montaigne)*
- M. Max Daniel (Directeur de l'association Tremplin – Marseille)*
- M. Bernard Duvenon (Principal du collège Elsa Triolet – Marseille)*
- M. Mehmet Erdem (Directeur de l'association ETUDE PLUS)*
- M. Philippe Gérard (Chargé de mission éducation au SGCIV – La Plaine Saint Denis)*

- *M. François de Jouvenel (Directeur d'études Groupe Futuribles)*
- *Mme Rania Lamdaouar (Principale du collège Michelet – St Ouen)*

Après une première table ronde, le 10 novembre, sur l'identité des adolescents et leurs relations aux autres, cette seconde table ronde a pour objet d'évoquer les structures de socialisation dans lesquelles les jeunes se construisent. Dans le cadre d'une réflexion prospective, il s'agira d'envisager comment ces facteurs sont susceptibles d'évoluer au cours des vingt prochaines années et quelles sont les actions à mener pour rendre possible la réalisation de scénarios favorables.

Trois grandes variables sont en cause : le collège, la vie associative, la gouvernance.

- **Le collège** : place de l'école, rôle des professeurs, mobilité des enseignants, organisation de l'orientation, offre éducative dans et hors collège, absentéisme.

- **La vie associative** : structures, fréquentation, place dans la ville.

- **La gouvernance** : politiques publiques spécifiques, présence et efficacité des acteurs, difficultés particulières (violence, isolement, histoire du quartier), évolutions institutionnelles.

**M. François de Jouvenel** ouvre le débat. Il serait intéressant de savoir avec qui travaille les principaux de collège, les différentes associations, le degré de maillage des différents acteurs.

**M. Bernard Duvenon** (Principal du collège Elsa Triolet – Marseille) :

Du point de vue de mon expérience personnelle, je base mon action au collège sur la constatation que la dégradation de l'environnement fait que le collège doit travailler avec des personnels locaux, notamment les centres sociaux, les éducateurs de rue (tel ADAPT 13), les associations d'aide aux devoirs, les associations culturelles (comme les troupes de théâtre), et ceci afin de faire surgir les talents cachés, de donner de l'ambition aux élèves. Ceci est particulièrement important et représente l'esprit de socialisation de mon collège.

Cela reste complexe et demande beaucoup de travail. La pénibilité de l'environnement étant plus grande dans nos quartiers, le travail avec ces partenaires est obligatoire et très motivant.

Les partenaires de collège sont aussi partenaires entre eux, nous faisons souvent des réunions pour faire le point sur ce que chacun a à faire. Ce qui reste frappant c'est que ce sont des partenariats qui fonctionnent en réseau.

**Mme la Sénatrice Fabienne Keller :**

Et comment sont impliquées les collectivités locales ?

**M. Bernard Duvenon** (Principal du collège Elsa Triolet – Marseille) :

Elles n'interviennent pas vraiment à notre niveau, elles sont en contact plus régulier avec les associations, directement je pense.

**Mme Leyla Arslan** (Institut Montaigne) :

Vous n'avez pas cité la ville dans vos partenaires, est-elle impliquée ?

**M. Bernard Duvenon** (Principal du collège Elsa Triolet – Marseille) :

Les rapports sont courtois mais on n'a pas de rapport avec eux. On a quelques subventions au niveau culturel. Mais il n'y a pas de coordination de leur part.

**Mme Rania Lamdaouar** (Principale du collège Michelet – St Ouen) :

Au niveau du collège on travaille beaucoup avec les partenaires extérieurs, de plus en plus d'associations nous sollicitent afin de travailler avec nous au sein du collège. Parfois nous sommes presque obligés d'en refuser pour des activités qui existent déjà. Sur Aubervilliers, nous faisons un travail de proximité avec la municipalité en termes de politique de la ville. Il y a aussi un lien très fort avec l'Education nationale. Sur Saint-Ouen (qui n'est pas en zone Cucs-Contrats urbains de cohésion sociale), nous travaillons avec le service jeunesse, les centres sociaux et culturels. Un exemple : l'ECG93 qui subventionne plusieurs projets comme un voyage pour plusieurs classes sur la biodiversité ou des jeux olympiques et un voyage à l'étranger pour une classe sport et une classe bilingue. Nous travaillons en étroite collaboration avec les associations du quartier, l'école est ouverte. On a le sentiment de ne pas être tout seul. L'école toute seule ne peut rien faire. Il faut aussi faire attention à ce que les projets ne se chevauchent pas.

**M. Max Daniel** (Directeur de l'association Tremplin – Marseille) :

Pour rebondir, je vais réaffirmer que personne ne peut travailler seul dans son coin. Néanmoins il y a une grande difficulté à réunir et à coordonner chacun, car tous viennent d'horizon et de secteurs différents.

Dans les dernières années, il y a eu des avancées faites grâce à une acculturation de chacun afin de construire des projets communs. On est construit de manière disparate, notamment géographiquement. Il y aurait d'ailleurs besoin d'une étude qui rassemble ces projets, qui les évalue et qui tente de dégager le meilleur de chacun.

Il faut que l'Education nationale prenne en compte tout ce qui sort du purement scolaire. Le collège sort de ses attributions premières et cela a besoin d'être valorisé. Les professeurs ont besoin de plus de latitude dans leurs prérogatives et leurs missions.

Il faut aussi prendre en compte la spécificité de chaque territoire, il y a des disparités et des logiques différentes.

Votre étude, Mme Keller, doit prendre en compte ces différences. Tout n'est pas égal par ailleurs. Il faudrait rassembler tout ça afin d'avoir une vision globale mais pas totalisée.

**Mme la Sénatrice Fabienne Keller** :

Qu'est-ce qui est important aujourd'hui dans ces initiatives, ces structures ? Combien d'élèves sont concernés ? Quid de ceux qui ne sont pas concernés ?

**M. Bernard Duvenon** (Principal du collège Elsa Triolet – Marseille) :

Environ la moitié des élèves de mon collège sont concernés par les associations extérieures, notamment l'aide aux devoirs. En ce qui concerne les élèves qui ne sont pas touchés par ces initiatives, en apparence il y a une forme d'isolement. Les parents peuvent avoir peur et préfèrent que leurs enfants restent à la maison. Ils y ont tout le confort nécessaire. C'est un des éléments qui n'existe que depuis 4 ou 5 ans. Il y a aussi un individualisme/consumérisme qui est très présent qui fait que l'on va moins à l'extérieur et que l'on participe moins aux activités collectives.

**Mme Rania Lamdaouar** (Principale du collège Michelet – St Ouen) :

Les enfants restent souvent chez eux le week-end. Ils arrivent le lundi matin surexcités au collège, dans les cités en tout cas. Le lieu de socialisation reste très important.

Lorsque l'Education nationale a mis en place l'accompagnement éducatif,



cela a ébranlé beaucoup d'associations, notamment d'aide aux devoirs qui se sont retrouvées sans subventions. Il faut être vigilant sur le fait que les associations, puissent continuer à vivre car elles ont un rôle essentiel au sein même de l'école et aussi au niveau de la réinsertion des jeunes en décrochage.

**M. Philippe Gérard** (Chargé de mission éducation au SGCIV – La Plaine Saint-Denis) :

M. Gérard présente la SGCIV, qui est l'administration centrale du ministère de la ville. Quatre fonctions :

- préparer le comité interministériel de la ville ;
- mettre en place la politique interministérielle de la ville ;
- exercer la tutelle des deux agences de la politique de la ville (l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances-**ACSE** et l'Agence nationale pour la rénovation urbaine-**ANRU**).
- évaluation de la politique de la ville à travers son observatoire.

Notre préoccupation est de mettre en place des structures qui permettent aux différents acteurs de la ville de se rencontrer et de travailler ensemble.

On ne peut pas plaquer le même dispositif partout, il faut faire attention aux particularités locales.

Concernant l'aide aux devoirs, il faut réussir à articuler les compétences de l'Education Nationale et les associations sans tuer ces dernières.

Dans le cadre de la future expérimentation sur les contrats sociaux urbains, la coordination de tous les dispositifs sera primordiale.

**M. Max Daniel** (Directeur de l'association Tremplin – Marseille) :

Il y a une relation entre les missions locales qui accueillent énormément de jeunes et tout l'aspect d'accès aux soins qui est à mon sens négligé. Nous travaillons beaucoup sur les problématiques psychiques. Tous ces problèmes ont un impact important sur le collège. En effet, les espaces santé pour les jeunes ont une place centrale de relais afin de les aider.

**M. Philippe Gérard** (Chargé de mission éducation au SGCIV – La Plaine Saint-Denis) :

Selon le gouvernement, la gestion de la politique de la Ville ne bougera pas avant 2014. Nous avons un dispositif de réussite éducative porté par l'Acse (530 dispositifs en France), qui touche environ 100 000 enfants par année. Nous

souhaitons faire évoluer ce dispositif afin de mieux prendre en compte le facteur santé, l'accès aux soins (physiques et psychiques), ainsi que tout ce qui touche au décrochage scolaire avec de fortes coordinations locales (Les cordées de la réussite ou encore les internats d'excellence).

**Mme Leyla Arslan** (Institut Montaigne) :

Dans l'étude que j'ai pu réaliser lors de l'écriture de ma thèse doctorale, les jeunes que j'ai pu rencontrer m'ont dit que le facteur le plus important pour eux est ou a été les personnes rencontrées au sein de leurs parcours. Ils sont conscients que, pour grimper l'échelle sociale, ces jeunes n'ont que l'école.

Beaucoup sont surpris en 3<sup>e</sup> par la violence du « réveil » au niveau de l'orientation. C'est hors-collège, avec les associations, que beaucoup d'élèves arrivent à y voir plus clair, à être motivés.

**M. Bernard Duvenon** (Principal du collège Elsa Triolet – Marseille) :

Concernant les internats d'excellence, d'une part, il n'y a pas beaucoup de places disponibles. Et d'autre part, ces internats ne prennent souvent que les meilleurs éléments sortant du collège, qui vont alors, cruellement manquer aux établissements sensés les accueillir. Tout ceci est aggravé par l'assouplissement de la carte scolaire.

**M. Philippe Gérard** (Chargé de mission éducation au SGCIV – La Plaine St Denis) :

Ce ne sont pas forcément les meilleurs élèves qui y vont mais ceux qui ont un « potentiel d'excellence ».

**M. Bernard Duvenon** (Principal du collège Elsa Triolet – Marseille) :

Dans notre académie (celle de Marseille), les places offertes le sont dans des établissements prestigieux et on voit mal envoyer des élèves moyens, même porteurs d'un grand potentiel. Même les élèves excellents ont des difficultés importantes dans ces établissements.

**M. Mehmet Erdem** (Directeur de l'association Etude Plus) :

L'association Etude Plus, présente sur tout le territoire, tente de se faire connaître à travers la mairie et les différents établissements.

**M. François de Jouvenel** (Directeur d'études Groupe Futuribles) :

Il y a beaucoup d'organismes qui cherchent à sortir les jeunes de leurs structures de socialisation, de leur milieu.

Nous n'avons pas parlé de structures propres aux jeunes et faites par eux-mêmes (type club de sport, etc.) et il est dur d'avoir une coordination des besoins de chacune de ces structures.

**Mme Leyla Arslan** (Institut Montaigne) :

Nous avons beaucoup de difficultés avec les 11-15 ans car peu de structures s'occupent de cette tranche d'âge particulièrement ciblée. Ce public est dur à fidéliser, à attirer.

Il faut à tout prix passer d'une relation de consommateur à une autre relation où l'on peut construire des projets d'activités.

**Mme Rania Lamdaouar** (Principale du collège Michelet – St Ouen) :

Sur Saint Ouen, ce groupe d'âge est pris en charge par le service enfance qui propose des centres de loisirs adaptés.

**Mme Leyla Arslan** (Institut Montaigne) :

Souvent la tranche d'âge des 11-15 ans est un peu oubliée. Or si l'on n'arrive pas à leur proposer des choses et à se rendre crédible, c'est très dur de s'en occuper plus tard. Il faut les habituer très tôt à ces structures.

**Mme Rania Lamdaouar** (Principale du collège Michelet – St Ouen) :

Il y a un gros problème de discontinuité dans le suivi des élèves entre le primaire et le collège.

**Mme la Sénatrice Fabienne Keller :**

Et qu'en est-il du dispositif CLAIR ?

**M. Bernard Duvenon** (Principal du collège Elsa Triolet – Marseille) :

Rien n'est figé pour le moment, ce dispositif est tout neuf. Il incite à la fois à :

- l'innovation pédagogique ;
- la gestion des ressources humaines (ce n'est pas non plus le mercato sportif de l'Education nationale mais on peut cibler sur quelques postes) ;
- la mise en place du Préfet des études. On choisit certains collègues qui vont essayer de mettre de la cohérence sur un projet spécifique.

Si on suivait la circulaire CLAIR à la lettre, le Préfet des études remplacerait tout le monde dans le collège. On essaie tout d'abord de canaliser cette fonction. Les gens qui travaillent au sein du collège ne veulent pas forcément qu'il y ait un nouvel échelon entre la direction et le personnel enseignant.

Mme Keller propose un tour de table final afin de conclure cette deuxième table ronde : Que faudrait-il faire pour adapter correctement ces structures de socialisation ?

- Il faut travailler sur la demande de présence adulte pour les jeunes qui font la demande de ce lien, pas forcément sur des activités précises mais justement, sur ces moments informels de fin de classe, ces zones grises où la prise de contact est plus facile.

- Il faut créer des centres d'« inactivité » (rires dans la salle). Plutôt des centres de dialogue. Travailler sur l'isolement des jeunes à la maison, la dimension de l'espace public, en le sécurisant et en le rendant accessible à tous.

- Il faut une continuité éducative, une action structurée, coordonnée. Chacun à sa place dans son domaine de compétence.

- La famille doit être aidée par les associations et l'établissement dans leurs rôles de structures de socialisation.

- Il faut recréer de la normalité dans ces quartiers.

- Changer le regard que l'on porte sur cette jeunesse car elle est notre avenir, celui de la France. C'est un moment d'opportunité, il faut saisir ce moment afin de renverser la tendance et donner une place à cette jeunesse.

- Mobiliser le droit commun sur ces quartiers. Que tous les acteurs ciblent dans le même sens sur ces quartiers. Il faut par ailleurs un diagnostic commun sur des dispositifs efficaces.

- Je n'ai plus envie de rêver mais d'agir. Nous sommes à un moment essentiel et il faut avoir la sagesse de reconnaître que dans ces quartiers se joue notre avenir. Si on ne le comprend pas, nous allons droit dans le mur.

### ***C. TABLE RONDE DU 12 JANVIER 2011***

#### **ENVIRONNEMENT ET CONDITIONS DE VIE**

Après les deux premières tables rondes consacrées respectivement à l'identité des adolescents et à leurs structures de socialisation, cette troisième table ronde a pour objet d'évoquer le cadre de vie des jeunes dans les quartiers sensibles et particulièrement dans les zones de rénovation urbaine.

Trois grandes variables seront examinées :

**le logement** : taille, confort, prix, attribution ;

**le quartier** : espace public, activité économique, accessibilité ;

**la population** : démographie, revenus, santé.

Cette table ronde sera introduite par une intervention de M. Didier Lapeyronnie, sociologue, professeur à l'Université Paris IV-Sorbonne et auteur de « *Ghetto urbain - Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui* », avec Laurent Courtois, Ed. Robert Laffont (2008).

#### **PAROLES D'ACTEURS**

*« Les jeunes sont dans un millefeuille de difficultés »*

*« Réussir, c'est partir ! pensent les habitants »*

*« Le risque, c'est une rupture grave entre des secteurs en fort développement économique et des poches de très grande pauvreté à échéance de 10 à 15 ans »*

*« Le collège n'est pas un sanctuaire. Les élèves gardent leurs soucis en tête »*

*« De plus en plus d'enfants sont en très grande difficulté dès la maternelle »*

*« Il est difficile de travailler sur l'éducation civique dans ce cadre de ghettoïsation »*

*« La vraie question, c'est l'emploi »*

*« Les habitants n'ont pas les qualifications nécessaires pour occuper les emplois pourtant présents dans la ville »*

*« L'école devient pour les élèves secondaire par rapport à d'autres problèmes »*

*Étaient présents :*

- *Mme Fabienne Keller, Sénatrice,*
- *Mme Leyla Arslan (Institut Montaigne)*
- *M. Kader Bentahar (Clichy-sous-Bois)*
- *M. Didier Caheric (Sevran)*
- *Mme Fatoumata Camara*
- *Mme Brigitte Cavallaro (Marseille)*
- *M. Mickael Cetin (Etude Plus)*
- *M. François de Jouvenel (Directeur d'études Groupe Futuribles)*
- *M. Didier Dufour (Roubaix)*
- *M. Jean-Jacques Dumont (Marseille)*
- *M. Mehmet Erdem (Directeur de l'association Etude Plus Clichy/Montfermeil)*
- *Mme Josette Faidit (Sevran)*
- *Mme Françoise Gervais (Journaliste Horizons Politiques)*
- *Mme Alice Gessi (Montfermeil)*
- *Mme Muriel Granger*
- *M. Adil Jazouli (Comité de pilotage – Secrétariat général, Département prospective et stratégie)*

- *M. Serinte Konate*
- *M. Didier Lapeyronnie (Sociologue)*
- *Mme Eunice Mangado-Lunetta (AFEV)*
- *M. Claude Riva (Journaliste l'Ecole des lettres)*
- *M. Gautier Scheifler (Clichy-sous-Bois)*
- *Mme Mariam Touré (Ni pute ni soumise)*
- *Mme Julia Veschi*

Introduction par M. Didier Lapeyronnie :

Il existe beaucoup de situations diverses mais on peut tenter de formuler une hypothèse globale, celle du **ghetto**.

- Accroissement de l'enfermement (pratique et intellectuel)
- Sentiment général que l'école n'est plus vecteur d'ascension sociale mais un obstacle à cette dernière. Hostilité grandissante envers les institutions.
- Centralité de la vie collective, beaucoup de conflits internes qui agissent comme un mode de fonctionnement.
- Rupture de la communication entre les gens, entre les hommes et les femmes.

« *Est-ce que toutes ces variables forment un système ?* »

Hypothèse du ghetto :

- Le ghetto n'est pas un lieu mais un mode d'organisation social qui s'implante au sein d'un territoire.
- C'est le produit d'une forme de ségrégation. Expérience raciste forte. Relégation sur le plan social et racial.
- Formation d'une contre-société avec ses normes, ses institutions qui protègent les gens de manière relative (création de solidarité et de violence)

On construit collectivement quelque chose qui s'impose à tout le monde et on cherche en même temps à s'en échapper individuellement.

Description de l'enquête menée par Didier Lapeyronnie dans une ville x de province.

- Le ghetto se construit comme un village urbain. Tout le monde connaît tout le monde. On construit le ghetto en travaillant sur cet échange d'information continu (interconnaissance).

- C'est un monde « moral », on juge les gens par leur fidélité au groupe référent. Toute personne qui privilégie ses intérêts personnels est très mal vue. Il est d'ailleurs très compliqué d'en sortir. Cette « morale » apporte beaucoup de sécurité, toute personne étrangère au système est d'ailleurs très mal perçue.

- Les « embrouilles » sont très présentes et sont valorisées. Elles créent d'ailleurs l'unité. Bien qu'elles soient opaques de l'extérieur, elles permettent de s'élever à l'intérieur du groupe. Grande conscience que ces embrouilles peuvent faire exploser l'unité du quartier. Quand elles deviennent trop importantes, on attaque la cité d'à côté pour ressouder le groupe. Recherche de l'ennemi extérieur.

- Les rapports entre les gens : rupture de la communication. On part de la logique de racisme qui enferme les gens dans leur identité. Les femmes sont doublement stigmatisées par leur origine et par leur féminité.

Les hommes sont socialisés comme des puritains et vivent comme tels. Pratique forte de la prostitution, érigée en gratification. On assiste à un repli sur un statut clairement identifié qui tente de s'imposer aux femmes.

Les femmes dans leur ensemble souffrent de leur déssexualisation au prix du ghetto. Rapport à soi beaucoup plus introspectif et beaucoup plus fort. Elles ont une capacité plus grande à aller vers l'extérieur que les hommes.

Cette question de la sexualité est parmi une des plus dures du quartier.

Mode de l'interconnaissance renforcée par les « embrouilles » que crée cette société qui tente de contrôler la femme.

### **M. Adil Jazouli :**

Les flux de personnes dans les grandes villes atténuent la thèse du ghetto. C'est différent dans les plus petites villes où les flux ne sont pas importants. On ne peut pas étendre cette thèse à tous les quartiers sensibles.

Il faut des critères objectifs afin de dire à quel moment ce territoire est considéré comme un ghetto.



**Mme Mariam Touré :**

Au sein de Ni pute Ni soumise on reçoit environ une centaine de stagiaires par an. Nous faisons par ailleurs beaucoup d'interventions dans les collèges/lycées.

Concernant le droit des femmes (vote, contraception, avortement, etc.), il n'est pas connu des femmes des quartiers sensibles. Elles sont coincées dans un circuit professionnel très fermé qui se limite généralement au secrétariat et à la vente. Elles manquent d'informations sur leurs droits, ce qui leur ferme beaucoup de portes. Elles sont souvent cantonnées à un rôle de mère. C'est une obligation morale.

**Mme Brigitte Cavallaro :**

Il ne faut pas penser que la ghettoïsation dans les grandes cités n'existe pas. Il est très dur de faire comprendre aux gens des cités qu'ils doivent sortir du ghetto pour trouver un travail.

**Mme Eunice Mangado-Lunetta :**

- 3<sup>e</sup> journée du refus de l'échec scolaire ; comment l'école est vécue, perçue par les collégiens.

- Seulement 17 % de collégiens disent aimer beaucoup l'école. Les tendances semblent constantes.

- Question de l'humiliation et du ressentiment scolaire. « Quel est le prix à payer socialement » quand une institution a trop versé dans l'humiliation de ses jeunes ? ». => Vers un « apartheid scolaire » ?

- Inquiétude concernant l'évolution de l'éducation qui se focalise sur la petite partie qui réussit.

- Question du lien : importance pour les jeunes élèves de rencontrer « l'autre », un étudiant de grande école par exemple.

**M. Adil Jazouli :**

- Appartenance par l'échec, des garçons. On échoue pour ne pas sortir du groupe.

- 1/3 de la ville de Marseille est regroupé dans les quartiers Nord, cela ne forme pas forcément un ghetto. Il y a beaucoup plus de mobilité que l'on ne croit. « Plus c'est grand et plus ça bouge ».

- Le ghetto est aussi limité dans le temps, un temps de passage. Il n'y a plus de ghetto de Portugais, d'Espagnols, d'Italiens, de juifs, etc. Il y a une volonté

sociale et politique afin de faire bouger les choses.

**M. Didier Dufour :**

Qui se ressemble s'assemble. Riches comme pauvres. Il y a beaucoup de « ghettos dorés ». Se pose la question de la mobilité des jeunes qui doit être encouragée par tous les moyens.

**M. Didier Lapeyronnie :**

- Le ghetto n'est pas présent partout, ni complètement quand il est présent.
- Sentiment qu'il y a une demande d'éducation de la part des élèves mais il existe une forme d'autocensure.
- Porosité importante des institutions informelles dans le ghetto.

**M. Gautier Scheifler :**

- Les élèves ne se briment pas forcément à l'école. La vision que l'on a des bons élèves semblent changer.
- Très grand travail des associations sur les relations hommes/femmes qui semble porter ses fruits. Depuis six ans que je travaille je remarque moins de dureté dans ces relations.
- Problématique sur la santé des élèves. Nécessité d'un bilan complet à l'entrée en 6<sup>e</sup>.
- Grande importance du nombre d'élèves avec un ou les deux parents décédés.

**Mme Mariam Touré :**

Beaucoup de filles peuvent se défendre seule, reste la problématique des « grands frères ». Violence, voire assassinat.

**M. Jean-Jacques Dumont :**

- Marseille a une spécificité : la ville a ses quartiers sensibles au cœur de la ville.
- On observe une dégradation des relations hommes/femmes, de la mixité, liée à une reconnaissance de « l'autre ».
- Ségrégation spatiale à Marseille ; importance du choix du lycée pour les

détenteurs d'une mention Très Bien au brevet. Cela crée beaucoup d'évitement des meilleurs éléments, ce qui pénalise les plus pauvres qui ne peuvent choisir leur établissement.

- Réel problème du service public dans les quartiers. Sentiment d'abandon de l'Etat.

**M. François de Jouvenel :**

- Deux grands scénarios se dégagent :
- Scénario tendancier où l'on concentre les problèmes et les moyens sur un certain territoire.
- Scénario où l'on diffuse ces ghettos qui se déterritorialisent.
- Couple logement/école : possibilité de réintroduire de la mobilité via le logement social.

**M. Kader Bentahar :**

- Je rencontre beaucoup de jeunes qui sortent de la période scolaire et qui sont perdus.
- Sur l'avenir, ils n'ont pas de réponse, aucune perspective. Attente d'un « guide » qui leur dirait ce qu'il faut ou ce qu'il ne faut pas faire. Ces jeunes sont par ailleurs ciblés par leurs codes de langage.
- Disparité entre le haut Clichy en PRU et l'absence de changement dans le bas Clichy. Problématique de l'égalité de traitement.
- Le collègue a besoin d'un fort capital d'orientation. Il faut offrir de la perspective et de l'avenir.

**Mme Eunice Mangado-Lunetta :**

- Il est dur de produire des efforts sur les quartiers sans réformer les institutions.
- L'école subie, ne peut pas rattraper toutes les inégalités. Elle doit s'ouvrir et accepter le changement

**Mme Fabienne Keller :**

L'école reflète son quartier complété par l'évitement.

**M. Didier Lapeyronnie :**

- Des articulations entre les aventures individuelles et collectives.
- Beaucoup de gens de l'extérieur participent à la vie du ghetto.
- J'ai fait cette enquête dans les années 80 et jamais nous n'aurions imaginé la noirceur de la vie des cités aujourd'hui.
- Je n'ai aucune foi en la mixité sociale, thème répété depuis des décennies sans effet notoire.

### **III. COMPTE RENDU DU 5ÈME ATELIER DE PROSPECTIVE : L'AVENIR DES « ANNÉES COLLÈGE » DANS LES QUARTIERS SENSIBLES – 27 JANVIER 2011**

#### ***A. OUVERTURE PAR JOËL BOURDIN, SÉNATEUR DE L'EURE, PRÉSIDENT DE LA DÉLÉGATION SÉNATORIALE À LA PROSPECTIVE***

Mesdames et Messieurs bonjour. Le Sénat tient aujourd'hui son cinquième atelier de prospective, consacré au thème de l'avenir des « années collège ». Depuis la création de la Délégation à la prospective, il y a maintenant un an, d'autres thèmes ont été abordés parmi lesquels : la ville du futur, les équilibres alimentaires mondiaux en 2050, le pacte social, etc.

Le but de la prospective ne saurait être de prédire l'avenir. Son objectif est d'envisager les enchaînements possibles en fonction de différentes variables, retenues pour décrire des phénomènes sociaux sur la base d'un diagnostic. L'avenir ne sera jamais ce que nous pouvons imaginer. Le risque serait néanmoins de ne pas engager de réflexions sur les évolutions potentielles, susceptibles de guider les décisions du présent. Combien d'erreurs auraient pu être évitées si nous avions été à même de procéder à des exercices d'anticipation des grandes évolutions de notre société, dans des domaines tels que la démographie, l'environnement, l'énergie, etc.

La réflexion engagée par Fabienne Keller est aujourd'hui plus que nécessaire. Que risquent de devenir les individus actuellement au collège, qui arriveront sur le marché du travail dans moins d'une décennie et qui verront une nouvelle génération leur succéder au sein de l'école ? Que deviendront les quartiers dans lesquels ils vivent aujourd'hui ? Quels sont les futurs possibles pour les zones que nous appelons « sensibles » ? Ces questions seront abordées ce matin.

Merci à tous pour votre participation à cette réflexion passionnante.

***B. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE : L'AVENIR DES « ANNÉES COLLÈGE » DANS LES QUARTIERS SENSIBLES PAR FABIENNE KELLER, SÉNATRICE DU BAS-RHIN***

Merci à tous d'avoir répondu favorablement à notre invitation à participer à cet atelier. L'idée serait de profiter de ce moment pour échanger et partager nos regards, que nous soyons sociologues, responsables au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DEGESCO) du Ministère de l'éducation nationale, responsables au sein de la Délégation interministérielle à la ville (DIV), acteurs de terrain dans les quartiers, au sein de centres sociaux, de collèges, de communes, etc. L'enjeu serait de croiser nos expériences et nos réflexions.

Je souhaiterais saluer tout particulièrement la présence d'acteurs venus de Marseille, de Bethoncourt, de Roubaix et d'Ile-de-France. Participeront à nos travaux : la responsable du secteur jeunesse du Centre social des Trois-Ponts de Roubaix, François de Jouvenel (directeur de Futuribles), Mariam Cissé (adjointe au maire de Clichy-sous-Bois), Vincent Cespedes (philosophe), Leyla Arslan (chercheuse au sein de l'Institut Montaigne), Gilles Kepel (professeur à Sciences Po), Vincenzo Cichelli (sociologue), Thierry Bodin (maire de Bethoncourt), Philippe Dallier (sénateur de Seine-Saint-Denis), Adil Jazouli (responsable du département prospective et stratégie de la DIV), Joël Bourdin (président de la Délégation sénatoriale à la prospective), Christian Oudin, Catherine Forgeard et Benjamin Jeanroy (du service des études économiques et de la prospective du Sénat), Hervé Masurel (secrétaire général du comité interministériel des villes), Michèle Tribalat (directrice de recherche à l'INED), Stéphane Gatignon (maire de Sevran), Monsieur Corni (ancien principal de collège à Marseille), Jean Arthuis (sénateur de la Mayenne), Jacques Groperrin (député du Doubs) et Martin Hirsch (président de l'Agence du service civique). Le ministre de la ville, Maurice Leroy, interviendra quant à lui en conclusion de nos échanges.

J'introduirai le débat en présentant sept scénarii qu'il vous appartiendra de commenter. Le premier serait le scénario « ghetto ». Dans ce scénario, nos quartiers se referment progressivement sur eux-mêmes. Les réseaux mafieux et d'extrémisme religieux tiennent les quartiers. La République n'existe plus. Les jeunes n'ont plus de repères républicains qui leurs soient accessibles.

Le second scénario serait celui du « statu quo ». Les quartiers vieillissent. Le fossé se creuse entre les parties rénovées et les autres. Une certaine présence publique maintient la paix sociale. Les adolescents ont peu de référents de la société dans son ensemble.

Le troisième scénario serait celui de la « relégation acceptée ». La vocation très sociale de certains quartiers est assumée. On y accueille des services publics denses et adaptés. C'est le scénario de la bonne conscience collective, dans lequel on

travaille pour les quartiers tout en maintenant éloignées les populations les plus fragiles. Aucun effet d'exemplarité n'est produit. L'objectif pour les jeunes est toujours de quitter le quartier lorsqu'ils le peuvent.

Le quatrième scénario, plus positif, serait celui du « populaire géré ». Il existe une réelle politique dynamique de peuplement, poursuivie notamment par les bailleurs sociaux. Une attractivité nouvelle des quartiers se développe, en lien avec la rénovation urbaine et le dynamisme des structures sociales et éducatives. On recrée de l'espoir pour les jeunes et les familles, mais l'équilibre reste fragile, instable et nécessite d'être sans cesse géré.

Le cinquième scénario serait celui de la « normalisation ». Dans ce scénario idéal, grand espoir des politiques menées (ZEP, rénovation urbaine, etc.), les quartiers se normalisent. L'emploi s'y développe. L'ambition légitime des habitants, et en particulier des jeunes, est nourrie de nombreux exemples, à la fois d'anciens habitants et de proches résidents.

Le sixième scénario, davantage associé aux centres villes en Ile-de-France et à Marseille, serait celui de la « boboïsation ». Le bon positionnement et la bonne desserte des quartiers font que de nouvelles populations « bobos » s'y installent. Les quartiers se modernisent, se rénovent et deviennent très agréables. Cependant, les populations fragiles en ont été chassées, vraisemblablement à travers un processus de regroupement de la fragilité dans des zones plus éloignées.

Le septième et dernier scénario serait celui de la « boboïsation mixée ». Là encore, on observe une rénovation des quartiers. Les classes moyennes s'y installent. Les personnes les plus fragiles y demeurent cependant pour partie, produisant une mixité intéressante.

A partir de ces éléments, en quoi pouvons-nous tous ensemble renouveler notre approche ? Notre souhait serait d'opérer un croisement entre des regards globaux ou d'analyse et des expériences de terrain, s'accompagnant elles-mêmes d'analyses fines. L'enjeu serait ainsi de mettre en œuvre des outils pertinents à une échelle globale.

Il nous faudra également appréhender les nouveaux leviers d'action pour les quartiers que pourraient constituer, par exemple : la sécurité (apportée par les forces de l'ordre mais aussi traitée sous l'angle de l'image, en lien avec le marquage persistant des quartiers par les phénomènes d'insécurité), l'ambition des jeunes (pour leur donner de l'espoir, de l'envie de mieux faire et une volonté légitime de prendre toute leur place dans la société) et le lien à la double-culture (avec en point de mire la question de l'appropriation des valeurs républicaines et l'amorce d'un débat sur notre histoire commune).

Avant d'ouvrir notre première table ronde, je vous propose de visionner un petit film reprenant un certain nombre de réflexions et d'échanges suscités lors de rencontres organisées sur le terrain, dans les quartiers, les centres culturels et les collèges.

***C. PREMIÈRE TABLE RONDE : ÊTRE ADOLESCENT DEMAIN  
DANS LES QUARTIERS SENSIBLES***

Intervenants :

- Vincent CESPEDES, Philosophe, écrivain, Directeur de collection chez Larousse
- Vincenzo CICHELLI, Maître de conférences en sociologie, Université Paris V
- Philippe DALLIER, Sénateur de Seine-Saint-Denis (UMP)
- Thierry BODIN, Maire de Béthoncourt
- Gilles KEPEL, Professeur à Sciences-Po
- Michèle TRIBALAT, Directeur de recherche, INED

La première table ronde décrira les facteurs explicatifs des tendances actuellement observables pour **envisager des scénarios d'évolution possibles**. Les principales questions susceptibles d'être examinées concernent l'identité des adolescents et leurs conditions de vie :

Quelles sont les évolutions possibles de la famille et de la parentalité ?

Au-delà du mimétisme entre « pairs », le phénomène des bandes est-il destiné à perdurer ?

Comment évoluera l'accès à la culture, entre universalisme et communautarisme ?

Quelle sera demain l'identité des quartiers et leur perception ?

La place croissante de la religion constitue-t-elle un danger ?

Comment évolueront les rapports hommes/femmes, garçons/filles ?

La démographie des quartiers constitue-t-elle un facteur d'aggravation des problèmes ?

La rénovation de l'habitat est-elle une réponse suffisante et durable ?

**Vincenzo CICHELLI :**

Je souhaiterais tout d'abord réagir au documentaire remarquable qui vient de nous être présenté, en m'inscrivant en porte-à-faux avec le discours sociologique dominant. Les études constatent depuis des années une forme de repli dans les quartiers. Sous l'effet d'une force désocialisatrice, ces territoires se sépareraient progressivement de la République. On utilise aujourd'hui le mot terrible de



« ghetto », qui renvoie à une forme de vie commune étrangère à la tradition républicaine, davantage associée à des réalités connues outre-Atlantique. L'autre postulat, soutenant les scénarii proposés en introduction, serait celui d'une force homogénéisante des quartiers. Les jeunes seraient tous soumis aux mêmes lois et connaîtraient tous un destin similaire. Cette conception est devenue la vulgate sociologique, si bien que dans le cadre des enquêtes réalisées auprès des jeunes des quartiers, on constate une appropriation des concepts sociologiques par les jeunes eux-mêmes. L'enquête réalisée pour le Centre d'analyse stratégique, quelques mois après les émeutes d'octobre-novembre 2005, illustre ce phénomène. Certains jeunes, n'ayant pas nécessairement lu d'ouvrages sociologiques et étant encore trop jeunes pour fréquenter l'Université, expliquent les émeutes en sociologues, en invoquant des facteurs tels que le chômage, l'absence d'espoir, l'échec scolaire, etc. Ces postulats conduisent aujourd'hui à trop spécifier les populations vivant dans les quartiers (sans parler de stigmatisation à ce stade), pour ne voir que ce qu'elles ont de particulier, voire d'anormal. On oublie ainsi ce que ces jeunes partagent avec la population française dans son ensemble. On en fait un groupe « à part ». Or ces jeunes ont davantage de points communs que de différences avec la jeunesse française et européenne.

L'accent mis sur la culture propre des jeunes des quartiers contribue à en faire une population à part. On observe à cet endroit un usage abusif du mot « culture », avec une confusion entre des codes culturels (c'est-à-dire des façons de se comporter) et des produits culturels.

La ville de New-York se flatte d'abriter plusieurs dizaines de nationalités, de compter parmi ces résidents des natifs de nombreux pays étrangers et de parler une multitude de langues. Ce cosmopolitisme est mis en avant par tous les guides touristiques. La ville d'Aulnay-sous-Bois abrite elle-aussi des populations très différentes, parlant une multitude de langues et, pour certaines, nées à l'étranger. Cependant, aucun maire de Seine-Saint-Denis n'aurait l'idée d'utiliser le terme « cosmopolite » pour inciter des touristes à venir visiter sa ville.

Il conviendrait aujourd'hui d'aller au-delà de la « double-culture ». Si les jeunes des quartiers sont biculturels en ce qui concerne la langue et les codes culturels ; ils sont cosmopolites dans leur rapport aux produits culturels. En cela, ils ne sont guère différents du reste de la population européenne.

C'est précisément sur ce point qu'il conviendrait de s'appuyer pour désenclaver, encourager des formes de mobilité et lutter contre les frustrations. Le cosmopolitisme a toujours été l'apanage des classes bourgeoises. Néanmoins, les jeunes des quartiers populaires, du fait de la mondialisation des produits culturels, sont intégrés dans une culture cosmopolite. Cette culture crée un rapport spontané à « l'autre », immédiat et permanent. Les jeunes sont confrontés à l'altérité lorsqu'ils mangent, lorsqu'ils regardent la télévision, lorsqu'ils lisent les journaux, lorsqu'ils se déplacent, etc.

Un intervenant du documentaire a établi une distinction entre les politiques « hard » et « soft ». Il s'agirait aujourd'hui de faire converger ces deux approches. Des initiatives sont ainsi développées au niveau local pour favoriser la mobilité des jeunes. L'accent mériterait d'être mis davantage sur cette dimension, en réponse à une aspiration forte des jeunes et à une des caractéristiques de la jeunesse, aujourd'hui aux prises avec les différences culturelles. Depuis une quinzaine d'années, tous les rapports de la Commission Européenne valorisent la mobilité et misent sur le cosmopolitisme de la jeunesse, dans une perspective « d'empowerment ». La conscience d'une appartenance à une communauté élargie serait ainsi source de possibilités.

**Fabienne KELLER :**

Malgré tout, les jeunes ont souvent peur de sortir de leur quartier.

**Vincenzo CICHELLI :**

L'un des rêves de ces jeunes demeure la fuite du quartier. Il est extraordinaire d'imaginer que l'on puisse vivre de façon si inconfortable dans le lieu où l'on habite et qui nous socialise. La mobilité que j'évoquais ne signifierait pas nécessairement un départ du quartier. Il s'agirait plutôt d'imaginer des formes de désenclavement – c'est-à-dire d'inscription dans des horizons plus larges que le quartier. Aujourd'hui, les jeunes vivent de manière quasiment schizophrène leurs conditions de vie matérielles, avec des horizons territoriaux restreints et une exposition à des cultures musicales, vestimentaires ou alimentaires ne relevant pas nécessairement d'une dimension territoriale.

Du reste, nombre de jeunes semblent plutôt à l'aise dans cette situation. Les plus grands foyers de production culturelle s'adressant à la jeunesse s'avèrent être le monde anglo-saxon (à travers le rock, les séries TV, etc.) et le Japon (à travers les mangas, les sushis, etc.). On oublie cependant que le plus important foyer de production culturelle juvénile en Europe se trouve être la France et ses quartiers. Cette production correspond à un vécu au quotidien mais n'est absolument pas valorisée. Or le rap est une façon pour les jeunes des quartiers de s'inscrire dans une culture internationale, de façon originale.

**Fabienne KELLER :**

Je passe la parole à Vincent Cespedes, afin qu'il aborde notamment le thème des nouvelles technologies.

**Vincent CESPEDES :**

Je m'inscrirai dans le prolongement de la réflexion engagée par Vincenzo Cichelli. Lors d'un séjour au Brésil, j'ai eu l'occasion de visiter un collège dans la favela d'Alemão, en compagnie de professeurs de sociologie de l'université de Rio, dans un contexte de guerre contre les narcotrafiquants. Les murs du collège en question avaient été augmentés pour éviter que les balles traversent les classes. C'est vous dire si l'atmosphère était difficile.

**Fabienne KELLER :**

Le scénario était donc celui du pire.

**Vincent CESPEDES :**

Pour ma part, j'aurai tendance à considérer le scénario de la « boboïsation » comme celui du pire. Pourquoi les bobos devraient-ils envahir les quartiers et non l'inverse ? Pourquoi les quartiers ne pourraient-ils pas apporter leurs savoir-faire, leur générosité, leur énergie et leur enthousiasme aux bobos ? Pourquoi les bobos devraient-ils constituer la norme ?

Du reste, l'idée de normalisation m'effraie toujours un peu. Il est intéressant de constater que la normalisation est présentée aujourd'hui comme une avancée. Notre système scolaire cherche encore à normaliser. C'est bien l'erreur de la République et c'est précisément pour cela que la République n'est pas au goût du jour et qu'elle est violente. Au sein de l'école, la République cherche à trier, en valorisant une sélection censée justifier le fonctionnement de la société. Le collège est aujourd'hui particulièrement violent. Certains m'accuseront peut-être de démagogie mais j'estime qu'il conviendrait de sortir de ce système. En réalité, il n'appartient pas aux élèves de se réapproprier l'école mais bien à la République de se réapproprier ses élèves.

Au Brésil, j'ai pu observer des élèves heureux dans l'enceinte de leur école. Celle-ci constituait un havre de paix, ainsi qu'un véritable lieu de sociabilité. Les élèves valorisaient leur école, y passaient leurs anniversaires, lui laissaient des cadeaux au moment de la quitter, etc. La principale de cette école m'a assuré que ce qui faisait la différence, au-delà du contenu des cours, était l'enthousiasme et la passion des enseignants.

Afin que l'école fonctionne, en particulier dans les zones difficiles, il nous faudrait renouer avec l'idée de « plaisir ». L'accent nécessiterait d'être mis, y compris dans le recrutement des professeurs, sur la passion et l'enthousiasme. Sans tomber dans le registre affectif ou émotionnel, il s'agirait pour le collège de transmettre la gourmandise intellectuelle et l'optimisme scolaire, à travers une relation humaine.

Le collège dans les quartiers sensibles conserve comme principal ennemi la propagande commerciale à l'échelle mondiale. Celle-ci ne vise pas simplement à former des consommateurs – notion bien différente de celle de citoyenneté – mais vend aux jeunes un mode de vie, un ancrage dans le monde et des projets, généralement associés au fait de gagner le plus d'argent possible. Cet endoctrinement ne nécessite aucun effort de la part des jeunes. Il leur donne du rêve, en leur parlant le langage de l'émotion. A travers les nouveaux médias et les réseaux sociaux, les jeunes se trouvent sous perfusion de manière quasi-continue. L'endoctrinement touche ainsi aux valeurs, aux modes de vie, au langage, à la philosophie de vie, etc. L'intellect et la capacité à se projeter dans l'avenir s'en trouvent affectés.

Dans ce contexte, l'école ne saurait continuer à « s'auto-ghettoïser ». L'enjeu serait de rompre avec la contradiction actuelle entre le discours de la propagande et celui de l'École – la première valorisant le « fun », la jeunesse et le plaisir individuel ; la seconde mettant en avant le sérieux, l'effort, le réalisme, la crainte de l'avenir, etc.

L'école est aujourd'hui violente et reste inadaptée à certains publics. Pour beaucoup de jeunes, l'école fonctionne sur le mode du surmenage et du harcèlement. De manière inconsciente, les professeurs eux-mêmes sont pris par un impératif schizophrénique : d'un côté, ils sont soumis à des exigences de gestionnaires vis-à-vis des résultats et de la sélection ; de l'autre, ils doivent construire un rapport éducatif amical et bienveillant avec les élèves.

En conclusion, j'insisterai sur la nécessité pour l'école de se mettre à l'heure d'Internet. Internet redistribue les exigences liées à l'apprentissage. L'érudition se trouvant aujourd'hui sur Internet, il devient nécessaire d'apprendre à créer sa connaissance. Or Internet, à l'inverse de l'école, n'apprend pas le savoir-faire. L'accent nécessiterait d'être mis sur la transmission des savoir-faire, dans le cadre d'une relation humaine.

Même le fait de construire des phrases relève d'un savoir-faire. Michel Foucault assimilait ainsi la construction d'un raisonnement à de la plomberie. Il s'agirait donc pour l'école de rompre avec la distorsion entre travaux manuels et travaux intellectuels pour se concentrer sur l'apprentissage des savoir-faire.

### **Monsieur CORNI :**

J'ai vibré en entendant plaider pour un enthousiasme de la part des enseignants. Au cours de ma carrière, j'ai dirigé une douzaine d'établissements scolaires dans toute la France. J'ai pu constater que 25 % des enseignants possèdent l'enthousiasme que le philosophe réclame, 50 % sont prêts à adhérer à un tel projet (à condition que cela ne perturbe pas outre-mesure leur pratique quotidienne), 25 % n'enseignent, hélas, que par hasard.

Pour l'élève d'un professeur « hasardeux », il devient difficile de vivre les années collège comme des années de bonheur. Il conviendrait aujourd'hui de mettre le bonheur à l'emploi du temps du collège. L'enjeu serait de faire en sorte que chaque élève connaisse un moment de réussite hebdomadaire. Si tout le monde ne saurait réussir dans toutes les matières, chaque enfant devrait recevoir les moyens et le temps d'être heureux au collège, que ce soit à travers des activités sportives, culturelles, artistiques ou civiques. Je demeure intimement persuadé qu'un enfant heureux sera un jour un enfant performant.

**Philippe DALLIER :**

L'affirmation selon laquelle la République est violente me perturbe. La République est mon modèle – celui-là même qui soutient mon engagement politique et citoyen. Ce modèle, pour lequel nous nous sommes battus et qui reste, à mon sens, le seul qui soit véritablement viable, « agresserait » les jeunes et ne leur permettrait pas de se réaliser ? Le discours de victimisation relayé par les jeunes porte une part de vérité, mais nécessiterait tout de même d'être nuancé.

Issu d'un milieu modeste, j'ai été adolescent à Bondy, dans un quartier difficile. A l'époque, les perspectives commençaient déjà à s'assombrir (crise économique de 1974, chômage, etc.) et les difficultés étaient les mêmes en matière de transport, d'accès au Lycée et à l'Université, etc. la mixité sociale était plus importante mais les difficultés étaient réelles. Pourtant, il existe un monde entre ce que j'ai vécu il y a trente ans et ce que les jeunes vivent aujourd'hui. Pourquoi une telle évolution ? Pourquoi le fossé s'est-il creusé au point que nous ne sachions plus comment intégrer ces jeunes dans la République ?

Comme le disait Thierry Repentin dans le film d'introduction au débat, la politique de la ville s'est beaucoup concentrée sur le bâti (le « hard »), notamment à travers l'ANRU. Des moyens relativement importants ont ainsi été concentrés dans les quartiers nécessitant les plus gros investissements. En parallèle, la même révolution n'a cependant pas été opérée dans le domaine de l'éducation, en lien avec l'ensemble des acteurs publics. C'est cette révolution qu'il nous faut engager, avec pour objectif d'intégrer les jeunes dans la République. Le risque absolu serait que les quartiers finissent par vivre en marge de la République, avec leurs codes et leurs modes de fonctionnement.

Si la culture des quartiers nécessiterait d'être valorisée, il conviendrait également de veiller à ce qu'elle n'enferme pas les jeunes dans des codes (de langage, vestimentaires, etc.) en rupture avec la réalité de la société, notamment sur le marché du travail. Un chef d'entreprise ne saurait confier à un jeune parlant comme dans son quartier un poste nécessitant d'être face à des clients. Il en va de même pour la tenue vestimentaire. Je ne saurais partager un discours assimilant à une violence le fait d'essayer de faire comprendre aux jeunes la nécessité de s'adapter à

la société. La République a des valeurs et toute société a besoin de règles. Un compromis harmonieux nécessiterait d'être donc recherché.

**Fabienne KELLER :**

Quelques éléments démographiques pourraient sans doute permettre d'éclairer le débat sur le « fossé » qui semble s'être creusé.

**Michèle TRIBALAT :**

L'immigration étrangère en France est un phénomène ancien, qui s'est toujours traduit par des concentrations urbaines. Celles-ci se sont néanmoins déplacées. A la fin des années 60, on observait de fortes concentrations dans le Nord-est et dans le Sud. La plus importante concentration était ainsi localisée à Fameck en Moselle, avec 52 % des jeunes âgés de moins de 18 ans d'origine étrangère (en majorité d'Europe du Sud). De nouvelles concentrations sont ensuite apparues dans des territoires plus urbanisés, de manière privilégiée en Ile-de-France. De surcroît, les concentrations sont fortement accrues. Entre 1968 et 2005, la part des jeunes d'origine étrangère est ainsi passée, en France, de 11 à 18 %, en Ile-de-France, de 16 à 37 %, en Seine-Saint-Denis, de 19 à 57 % et à Clichy-sous-Bois, de 22 à 76 %.

Cette évolution s'est accompagnée d'un bouleversement impressionnant des origines. Entre 1968 et 2005, la part des ascendances européennes parmi les jeunes de moins de 18 ans est passée de 75 à 25 %. Les ascendances africaines et d'ailleurs sont devenues majoritaires, de manière encore plus prononcée dans certaines agglomérations franciliennes. A Mantes-la-Jolie, moins de 5 % des jeunes sont aujourd'hui d'origine européenne ; un jeune sur deux est d'origine magrébine. Les concentrations se sont ainsi modifiées et étendues, pour certaines, à l'échelle de villes entières.

Dans ce contexte, la solution envisagée serait de réintroduire une forme de mixité sociale. Cependant, les implantations des immigrés demeurent peu contrôlables, à plus forte raison s'agissant des flux familiaux rejoignant des lieux de résidence déjà établis. De plus, la mobilité des natifs s'avère plus importante que celle des immigrés dans les villes que nous évoquons – les appartements libérés étant ensuite réoccupés par des familles d'immigrés. A mesure que les concentrations augmentent, les natifs évitent de se réimplanter, en lien avec la perception de phénomènes liés aux concentrations (insécurité et moindre performance à l'école). Eric Morin a démontré que la recherche d'un bon établissement scolaire influence la relocalisation des familles qui en ont les moyens.

La mixité sociale disparue relèverait de surcroît d'un mythe, du moins en Seine-Saint-Denis. La proportion d'enfants de cadre (catégorie du père) y a légèrement augmenté entre 1968 et 1999, passant de 6 à 9 %. La part des enfants de

cadre dans le voisinage des enfants d'ouvrier y a cependant stagné, voire reculé en valeur relative. La part des enfants de cadre dans le voisinage des enfants de cadre s'est quant à elle accrue.

La mixité sociale n'existait donc pas plus en Seine-Saint-Denis à la fin des années 60 qu'aujourd'hui. En revanche, la composition ethnique de la population y a été profondément modifiée. En outre, le chômage s'y est développé. Le public des collèges reflète aujourd'hui ces évolutions.

Pour casser cette dynamique, l'hypothèse de réintroduction d'une mixité sociale semble peu crédible. Une autre possibilité théorique serait celle d'un freinage de l'immigration ou d'une réorientation de la politique migratoire vers une immigration plus sélective (pour éviter la concentration des problématiques sociales). Une telle évolution apparaît toutefois peu vraisemblable compte tenu de l'europanisation de la politique migratoire et de l'intégration dans celle-ci de critères humanitaires garantis par des cours de justice diverses. Une troisième voie pourrait être celle de l'éducation, à travers une décentralisation des moyens et des initiatives.

#### **Thierry BODIN :**

Bethoncourt est aujourd'hui une petite ville de 6 300 habitants du pays de Montbéliard. Au début des années 50, la commune de Bethoncourt comptait moins de 2 000 habitants. A la fin des années 60, elle en comptait près de 12 000, du fait des recrutements opérés par le groupe Peugeot. Six ZUP sont ainsi nées dans le pays de Montbéliard.

Je suis moi-même issu de l'un de ces quartiers, au sein desquels la mixité sociale était une réalité. A l'époque 95 % des résidents avaient un travail. Les immeubles abritaient des enfants d'ouvriers (petits enfants de paysans pour la plupart) mais aussi de fonctionnaires, de commerçants, etc. Ces quartiers, dont la construction avait été rapide, étaient agréables. Les logements intégraient des salles de bains avec une baignoire. L'environnement proposé s'articulait autour d'espaces verts, de centres commerciaux, etc. Une dizaine de nationalités étaient représentées dans les écoles.

Petit à petit, ceux qui avaient le plus de possibilités sont cependant partis s'installer ailleurs. D'autres occupants sont alors venus s'installer qui avaient des moyens moins importants. Le pays de Montbéliard a dû faire face aux crises successives du pétrole et de l'automobile. Au début des années 80, d'importants licenciements ont été opérés par Peugeot. Les effectifs du groupe dans le pays de Montbéliard ont ainsi été ramenés de 42 000 à 14 000 salariés. Certaines populations d'origine étrangère ont amorcé un retour au pays ; plusieurs immeubles ont été abattus. En parallèle, aucun entretien des logements n'a été assuré. Pendant 30 ans, les appartements et les quartiers ont été laissés pour ainsi dire à l'abandon. D'une

manière générale, le cadre de vie s'est dégradé. Sont alors restés ou sont venus s'installer ceux qui ne pouvaient pas se loger dans les autres quartiers.

J'enseigne également en SEGPA dans le collège de Bethoncourt. Au sein des classes, 90 % des élèves sont d'origine sociale défavorisée et d'origine étrangère. La mixité sociale n'existe donc plus. Les enfants de la seconde génération sont aujourd'hui confrontés à une véritable ségrégation sur le marché de l'emploi, alors même que leurs parents sont venus travailler en France et ont occupé leur place chez Peugeot. Le taux de chômage des moins de 26 ans au sein de la commune atteint 50 %. Dans le quartier de Champvallon, qui compte environ 4 000 habitants, le taux de chômage global, tous âges confondus, demeure compris entre 25 et 30 %. Les élèves constatent aujourd'hui que leurs aînés, diplômés ou non, n'ont pas de travail. Ceux qui parviennent à trouver du travail partent s'installer ailleurs. Le quartier continue ainsi à se paupériser, sans apport de l'extérieur.

Sur le marché de l'emploi, les jeunes issus du quartier de Champvallon, portant de surcroît un nom à consonance étrangère, rencontrent de réelles difficultés. Certains ont pu être embauchés par le biais de contrats aidés. Cependant, le dispositif a cessé d'être financé. Lorsque ces jeunes avaient un travail, ils pouvaient mener une vie normale. Avec la suspension des contrats, ils sont retournés vers le chômage, avec une certaine aigreur liée au sentiment d'avoir été exclus. Les dispositifs mis en place (réseaux ambition réussite, CUCS, PRE, etc.) se succèdent les uns aux autres. Or il conviendrait de les maintenir dans la durée. L'impression est celle d'un éternel recommencement.

L'ANRU a permis d'amorcer un travail sur le cadre de vie. Une amélioration était nécessaire dans ce domaine. Certains logements n'avaient pas été rénovés depuis leur construction, il y a 45 ans. Une réflexion a également été engagée sur la rénovation des espaces publics. Cependant, un travail nécessiterait d'être mené en parallèle sur le marché de l'emploi. Dans ce domaine, les maires se trouvent démunis. L'enjeu serait de redonner aux élèves l'envie d'aller à l'école. Aujourd'hui, ils constatent que les parcours scolaires, réussis ou non, conduisent à la même issue.

Des initiatives sont développées au niveau local. Des jeunes ont ainsi constitué une association pour ouvrir un club de boxe. Il ne leur manquait que quelques centaines d'euros. La Mairie leur a donc proposé une aide. De tels projets ont un apport positif mais ne sauraient redonner aux jeunes l'envie d'aller à l'école et de s'installer dans le quartier après avoir trouvé un travail.

Une zone franche urbaine a été mise en place dans le pays de Montbéliard, en périphérie d'une des six ZUP, là où sont implantés de grands centres commerciaux et où les professions libérales se sont installées. Cette réponse ne saurait être adaptée. L'enjeu serait de remettre l'emploi au cœur des quartiers, au-delà des emplois créés dans le cadre de l'ANRU.



**Fabienne KELLER :**

Quelles perspectives pour ces jeunes et pour les quartiers, dans 10 ou 20 ans ?

**Thierry BODIN :**

La crainte serait que les quartiers continuent à se paupériser. Les plus pauvres y resteront faute de pouvoir s'installer ailleurs. Tous les projets de rénovation et de soutien aux collèges n'y changeront rien. Le collège de Bethoncourt est aujourd'hui un « bastion » à l'intérieur duquel les élèves peuvent vivre en toute quiétude. Néanmoins, la question de l'emploi dans et autour du quartier se pose toujours avec autant d'acuité. La République devra s'interroger sur ce qu'elle a envie de faire de ces quartiers, sans considérer qu'il appartient uniquement aux jeunes de réagir et de se mettre au travail. La République devra consentir les efforts qu'elle n'a pas nécessairement engagés durant les trente ou quarante dernières années.

**Fabienne KELLER :**

Je propose qu'à présent, Gilles Kepel, aborde la question complexe du rapport à la religion et en particulier du rapport à l'Islam.

**Gilles KEPEL :**

Une équipe dont Leyla Arslan et moi-même faisons partie réalise, depuis maintenant six mois, une enquête au niveau de l'agglomération de Clichy-Montfermeil, qui concentre un grand nombre des problèmes propres aux cités sensibles. Clichy-sous-Bois détient ainsi, avec Montreuil, le record de France du pourcentage de jeunes d'origine étrangère. Cette ville est aujourd'hui connue dans le monde entier et a fait que le mot « banlieue » ne se traduit plus dans aucune langue, après que les émeutes d'octobre-novembre 2005 s'y sont déclenchées. L'agglomération accueille également le plus important programme de rénovation urbaine de France, aussi bien en valeur absolue (600 millions d'euros) que par rapport à la population concernée (60 000 habitants).

Afin de faire le point sur la situation et d'interroger la pertinence des politiques menées, une enquête semi-directive a été réalisée auprès d'une centaine d'habitants représentatifs des différentes composantes de l'agglomération. L'enquête a permis de couvrir des thèmes tels que l'habitat, l'emploi, l'éducation, la sécurité, la participation politique et le rapport à la religion.

Sur le thème du rapport à l'école, des questions ont été posées concernant le

vécu des habitants. Ceux-ci ont semblé reconstruire un passé pour dire qu'autrefois il existait une mixité sociale, produisant ainsi une vision sans doute plus idyllique que la réalité.

**Fabienne KELLER :**

La mixité en question serait-elle liée à l'origine, à la catégorie socioprofessionnelle ou à la situation sur le marché du travail ?

**Gilles KEPEL :**

Le clivage serait intervenu à partir des années 70-80, avec la disparition de la perspective du travail. En Seine-Saint-Denis, ce phénomène serait directement lié à la désindustrialisation massive. Le flux de l'immigration aurait de surcroît évolué d'une immigration de travail vers une immigration de regroupement familial, se traduisant par une insertion plus tardive sur le marché du travail.

S'agissant du rapport à l'école, les habitants interrogés ont, pour beaucoup, mis l'accent sur le traumatisme qu'a représenté pour eux l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup>. Nombre d'entre eux se souviennent d'avoir été orientés automatiquement, en raison de leurs origines, en BEP ou vers les filières techniques, avec un sentiment de frustration et de rage. Ce faisant, peu d'entre eux portent un regard véritablement critique sur leurs performances effectives.

Le plaisir ne serait pas nécessairement absent du collège – présenté comme un endroit où on « déconne » avec les copains du quartier. En revanche, la 3<sup>ème</sup> et le lycée constitueraient un premier choc avec le principe de réalité – c'est-à-dire avec les demandes que porte une société avec laquelle on a le sentiment de ne pas être totalement en phase. Le collège serait donc encore porteur d'une culture du quartier qui ne parviendrait pas à intégrer les contraintes de l'entrée sur le marché du travail.

Il conviendrait par ailleurs de considérer le différentiel de capital culturel se manifestant dès la petite enfance, au sein de l'école maternelle. Les familles d'origine sahélienne, avec des fratries extrêmement nombreuses et des mères exerçant un emploi, seraient particulièrement concernées. Les décalages se perpétuant ensuite jusqu'au collège et pouvant s'avérer extrêmement difficiles à réparer, une prise en charge des familles les plus fragiles pourrait être envisagée au niveau de la maternelle.

Pour ce qui est de la politique de rénovation urbaine, force est de constater que, depuis 2003, les opérations ont été focalisées sur le bâti. L'enjeu serait aujourd'hui de passer à une seconde phase, à travers un PNRU 2. La plupart des critiques formulées à l'encontre de l'ANRU ont porté sur l'absence d'investissement dans le domaine social – le budget de l'ACSE étant souvent jugé ridicule par rapport à celui de l'ANRU. En outre, les rénovations apparaissent devoir être répétées dans

le temps pour faire face à de nouvelles dégradations, sans changement sur le fond. L'emploi ne saurait être créé par décision gouvernementale. En revanche, un des enjeux pour la politique de rénovation urbaine, dans sa seconde phase, pourrait être celui de l'éducation. Au-delà du bâti et de l'emploi, l'éducation pourrait constituer une clé de voûte, avec une réelle capacité à mobiliser la puissance publique.

Concernant le rapport à la religion, j'ai publié en 1987 un ouvrage intitulé « les banlieues de l'Islam ». Celui-ci s'appuyait sur une enquête réalisée pendant le mois du ramadan, en 1985. L'enquête évoquée plus haut – réalisée notamment auprès d'habitants se déclarant musulmans (2/3 de la population interrogée), pendant le mois du ramadan en 2010 – nous autorise des points de comparaison. Des transformations ont ainsi été observées. Il y a 25 ans, les positions étaient extrêmement diverses par rapport à la question de l'alimentation. A la question « accepteriez-vous que vous ou vos enfants soyez invités à manger chez un non-musulman ? », quatre types de réponses étaient proposés : un refus catégorique, une acceptation à condition que la nourriture soit Hallal (ce qui à l'époque était une forme de refus poli, le Hallal étant très peu répandu), une acceptation à condition d'exclure l'alcool et le porc, une mise en cause du caractère raciste et incongru de la question. Aujourd'hui, on observe une prévalence absolue du Hallal parmi les individus se déclarant musulmans. Dans le même temps, la plupart expliquent, notamment chez les jeunes d'origine maghrébine, ne rencontrer aucune difficulté pour manger chez des non-musulmans. On évoque la possibilité de ne pas manger de viande ou de cuisiner du poisson. Un croisement s'opère entre la volonté d'affirmer une identité et le souci de manifester que l'affirmation de cette identité n'est pas problématique du point de vue de l'insertion dans le tissu social.

A ce stade, le constat serait celui d'une reconstruction des formes d'affirmation identitaire, dans le cadre d'une négociation avec la société dans son ensemble. Le contexte ne serait donc pas celui d'une culture fermée, caractéristique du « ghetto ». Certains acteurs sociaux s'avèrent désireux de construire une culture fermée à dimension communautariste, parmi lesquels figurent des salafistes, des évangélistes, etc. Cependant, il conviendrait de faire en sorte que l'arbre du salafisme (dont la progression soulève de nombreuses questions) ne cache pas la forêt (dans toute la diversité de ses essences) de ce qu'est l'Islam dans la France d'aujourd'hui.

**Fabienne KELLER :**

Je propose d'ouvrir le débat avec la salle.

**Joël BOURDIN :**

Le contexte propre au collège a été évoqué. En revanche, le thème de la pédagogie au collège n'a pas été abordé. J'exerce encore aujourd'hui une activité de

soutien scolaire. Dans ce cadre, je constate que les exigences des programmes sont parfois très éloignées de leur public. Plus de 80 % des élèves obtiennent le diplôme national du Brevet, avec des programmes très exigeants en matière de grammaire, de français, de poésie, de théâtre, etc. Il existe un réel décalage, ne serait-ce qu'en termes de vocabulaire. Les jeunes sont aujourd'hui à l'heure des SMS et d'Internet. Notre pédagogie, elle, n'a pas évolué.

**Béatrice BARENNES, professeur de lettres classiques, secrétaire nationale à la pédagogie du SNALC :**

J'ai enseigné durant 5 ans dans un collège classé en ZEP du 19<sup>ème</sup> arrondissement de Paris et je peux témoigner du fait que la demande d'effort et les exigences peuvent être source de plaisir dans les quartiers difficiles. Associer les difficultés des collèges « réseau ambition réussite » à un manque d'enthousiasme de la part des professeurs ou à un défaut de plaisir dans le fait d'aller à l'école me semble constituer un contresens tragique, doublé d'un constat injuste.

Il conviendrait de rompre avec le discours faussement compassionnel et charitable que l'on tient sur les collèges dits « difficiles » et dont les élèves sont victimes. Ces collèges ne devraient plus être considérés comme des terrains privilégiés d'expérimentation pédagogique, pendant que les autres collèges continuent à transmettre des connaissances solides. Les collèges ont besoin que l'on rétablisse de véritables exigences, le cas échéant à travers des horaires supplémentaires, afin que les jeunes puissent acquérir des savoirs solides et arrivent mieux armés sur le marché du travail (dont la première valeur n'est pas le plaisir). Je précise que j'aime donner des cours enthousiasmants mais que je ne saurais devenir « l'amie » des élèves.

Si rien n'est fait, la situation des jeunes s'empirera dans les quartiers difficiles et ceux que vous appelez les bobos (avec un certain mépris) en seront chassés, avec un impact négatif sur la mixité sociale que chacun souhaite. Ma nièce est issue d'une famille républicaine convaincue, installée aux Pavillons-sous-Bois. Pourtant, ses parents envisagent aujourd'hui de l'inscrire en 6<sup>ème</sup> dans un collège privé.

**Fabienne KELLER :**

Au sein de la douzaine de collèges que nous avons visités, nous avons rencontré de formidables équipes, véritablement engagées. Nous avons pu constater que nombre d'actions étaient conduites, avec toutefois des difficultés de conservation des moyens dans la durée – l'échelle de temps des programmes n'étant pas toujours celle de l'éducation. En tout état de cause, nous avons été témoins de l'énergie et de la volonté de bien faire des enseignants en général, et des jeunes enseignants en

particulier.

**Dominique BUCHERT, principal de collège à Nanterre :**

C'est par choix que j'exerce depuis 14 ans dans des quartiers en zones difficiles. Le collège que je dirige a été épargné par la crise survenue dans le quartier avant les vacances de la Toussaint, grâce à un important travail de collaboration et de maillage au sein même du quartier, entrepris avant ma nomination.

Je me suis aujourd'hui réjoui des propos de Messieurs Cespedes et Dallier. J'essaye, avec les équipes que j'encadre, de m'inscrire entre les deux visions exprimées. J'ai été amené à conduire une expérience à Strasbourg, reposant sur une ouverture du collège de 7 heures à 19 heures. Il n'était pas question d'un emploi du temps de l'élève mais d'un emploi du temps de l'enfant. La formation imposée n'en était qu'une partie.

Il me semble aujourd'hui important d'appuyer l'école sur l'apprentissage du respect : le respect de soi, le respect des autres, le respect de la loi et de la règle. Pour cela, un travail devra être mené sur l'identification et l'identité personnelle. Qui suis-je ? Pour aller où ?

Partant de ce constat, une part de temps choisi pourrait être retenue pour l'élève. Il conviendrait ainsi d'avancer vers une banalisation d'une partie du temps, afin que les équipes puissent s'adresser à ces enfants là, dans ce quartier là, à ce moment là. Dans cette optique, les établissements scolaires nécessiteraient d'être rendus plus autonomes.

Pour ma part, je serais prêt à relever le défi d'un collège réellement autonome, avec un contrat d'objectifs. Ce dernier serait fondé sur un diagnostic sans complaisance et impliquerait une évaluation dans le temps (à 3 ou 5 ans). L'enjeu serait de répondre de manière ajustée à des problématiques extrêmement localisées. Albert Einstein disait lui-même « qu'on ne résout pas un problème avec la logique qui l'a créé ».

**Madame LEFEVRE, principale adjointe du collège Albert Thierry de Limay :**

La difficulté à se projeter dans l'avenir me semble être le propre de la jeunesse, qu'elle soit des quartiers ou non. Mes propres enfants sont entrés dans le supérieur et ont gâché certaines années faute d'avoir pu trouver leurs talents au cours de leur scolarité. Personne ne leur a jamais permis d'investir sur leurs compétences. Personne n'a essayé de les mettre en confiance. Hélas, ce cas n'est pas isolé. Que faire pour que ces enfants se découvrent ?

Je suis aujourd'hui ravie que dans le socle commun, on puisse enfin trouver

des compétences telles que l'autonomie, l'initiative, la prise de décision, etc. Nous allons enfin pouvoir travailler concrètement sur ces aspects, pour former des êtres humains et des citoyens, au-delà de l'apprentissage des savoirs.

J'ai peine à entendre que les orientations de fin de 3<sup>ème</sup> constituent une souffrance. Les acteurs de terrain (chefs d'établissements et enseignants) mettent tout en œuvre pour que cela ne soit pas le cas. Des annotations sont portées sur les bulletins trimestriels, des rendez-vous sont pris régulièrement avec les parents pour les alerter et les informer, des dispositifs sont mis en place dès la 6<sup>ème</sup> pour faire en sorte que chacun trouve sa place au-delà de la 3<sup>ème</sup>.

Peut-être est-ce en termes de moyens d'action qu'il nous faudrait réfléchir ? Il s'avère parfois difficile de résoudre les situations lorsque les parents ne sont pas présents. Comment motiver des enfants qui demeurent seuls chez eux ? Comment aider les femmes qui assument seules la charge de fratries très nombreuses ?

**Fabienne KELLER :**

Nous aborderons la question du socle de compétences dans le cadre de notre seconde table ronde.

**Gilles KEPEL :**

Je ne souhaitais porter aucun jugement de valeur sur l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup>. Mon propos visait simplement à restituer la parole des habitants. Beaucoup ont semblé avoir vécu l'orientation en fin de 3<sup>ème</sup> comme un traumatisme, en particulier ceux pour lesquels cette étape a représenté un échec. Le lycée, quant à lui, est apparu constituer une première confrontation avec la réalité de la société.

**Fabienne KELLER :**

Il nous faudra aborder également la question du stage de 3<sup>ème</sup>.

***D. DEUXIÈME TABLE RONDE : RÉPONDRE AUX DÉFIS POUR ÉVITER LE SCÉNARIO DU PIRE***

Jean ARTHUIS, Sénateur de la Mayenne (UC)

Stéphane GATIGNON, Maire de Sevrans

Jacques GROSPERRIN, Député du Doubs (UMP)

François de JOUVENEL, Directeur d'études FUTURIBLES

Martin HIRSCH, Président de l'Agence du service civique

Hervé MASUREL, Secrétaire général du CIV

La seconde table ronde vise à **identifier les leviers d'action susceptibles de faire obstacle à la réalisation du « scénario du pire »**. Elle portera sur les structures de socialisation des adolescents, sur les politiques publiques menées à leur égard ainsi que sur la gouvernance de ces politiques dans une perspective de long terme. En fonction des intervenants, les sujets suivants pourront notamment être évoqués :

- Comment prolonger la politique de rénovation urbaine actuellement à l'œuvre ?

- Ne faudrait-il pas renforcer d'autres aspects de la politique de la ville et notamment son volet relatif à la jeunesse et à l'éducation ?

- La gouvernance nationale et locale de la politique de la ville doit-elle évoluer ?

- Quel est l'avenir du collège unique dans un contexte d'inégalités croissantes ?

- Faut-il modifier la nature de l'enseignement au collège pour répondre aux difficultés des élèves ?

- A quelles conditions l'école pourrait-elle jouer son rôle d'« ascenseur social » ?

- Comment désenclaver les périphéries des villes ?

- Existe-t-il des incitations efficaces pour faire venir l'emploi et l'activité économique dans les quartiers ?

Comment prolonger la politique de rénovation urbaine et notamment son volet relatif à la jeunesse et à l'éducation ? La gouvernance de la politique de la ville, au niveau national et au niveau local, doit-elle évoluer ? Quel est l'avenir du collège

unique ? Faut-il modifier la nature de l'enseignement ? A quelles conditions l'école peut-elle jouer un rôle d'ascenseur social ? Comment désenclaver la périphérie des villes ? Autant de questions que je vous propose d'aborder.

**Stéphane GATIGNON :**

Au-delà du collège, il s'agirait de considérer l'environnement dans son ensemble, afin d'éviter le scénario du pire. Le thème choisi pour ce débat traduit les inquiétudes à l'égard de la situation actuelle et de sa détérioration possible. On observe aujourd'hui une rupture globale au sein de la société, dont les problématiques du collège sont le reflet. Des valeurs parmi les plus fondamentales de notre société ont explosées dans nos quartiers, y compris celles touchant au respect des plus grands. Aujourd'hui, certains jeunes, dont certains s'avèrent être des collégiens, aspirent à prendre la place de leurs aînés et de ceux qui « tiennent » les quartiers (y compris à travers le trafic de stupéfiants). Les règles de notre monde explosent à tous les niveaux. Notre société elle-même est devenue extrêmement dure et donne l'exemple de l'argent-roi, de la réussite à tous prix. Nous payons aujourd'hui l'imposition d'une certaine forme de libéralisme, la déconstruction des services publics et la dérèglementation de la société.

En tant qu'élus de terrain, notre rôle devrait être de redonner du sens à l'action publique locale, en conservant un ancrage dans une perspective globale. Au-delà des sensibilités politiques, nous devrions pouvoir nous retrouver pour débattre autour des grands thèmes de société.

La ville de Sevran s'avère extrêmement tenue par le trafic de stupéfiants. Ce trafic a créé un monde particulier, avec des univers parallèles qui coexistent. Dans ce contexte, la question de la prohibition, avec ses conséquences en termes de sécurité, de démocratie et de santé publique, nécessiterait d'être débattue. Il nous faudrait comprendre les évolutions qui conduisent certains jeunes à venir travailler ou étudier en ayant consommé des stupéfiants. Il y aurait là un axe de santé publique à travailler. Le monde politique lui-même est aujourd'hui incapable de débattre de la réglementation de ce type de marchés, au moment même d'analyser les ruptures au sein de la société.

Il nous faudrait débattre également du sens donné à la notion de service public au service des publics. Quel rôle demain pour les collectivités locales ? Comment travailler dans les quartiers pour retisser le lien social ? Au-delà de la rénovation urbaine, comment redonner confiance aux acteurs de terrain ?

Nous travaillons avec les clubs sportifs, dans lesquels se retrouvent souvent les collégiens. Un projet a ainsi été monté avec le district de football de Seine-Saint-Denis. L'objectif serait de créer le premier centre de formation indépendant des clubs professionnels, avec un ancrage en Seine-Saint-Denis et l'ambition de former à la fois des footballeurs et des éducateurs sportifs. Un lien pourrait ainsi être tissé avec



le monde de l'éducation, autour d'un partage des valeurs. Le sentiment d'appartenance à la communauté locale s'en trouverait renforcé.

Il nous faudra à la fois aborder les questions politiques globales, gérer la rénovation urbaine (y compris dans sa dimension sociale) et recréer du lien entre les acteurs locaux. Aujourd'hui, l'école est encore trop souvent repliée sur elle-même.

### **Hervé MASUREL :**

Nous avons aujourd'hui l'occasion de réfléchir collectivement, en prenant un peu de recul par rapport au terrain. La mise en œuvre d'une politique de la ville qui réponde aux problématiques évoquées ce jour implique de déterminer les lieux où il est urgent d'agir prioritairement. Il s'agira ainsi d'exercer la solidarité nationale au profit de territoires confrontés à des difficultés particulières, en lien avec la concentration de populations en grande difficulté.

Dans un contexte budgétaire difficile, il nous faut définir une « géographie prioritaire ». Il existe aujourd'hui 751 zones urbaines sensibles, avec des situations très diverses. Certaines mériteraient une intervention particulière renforcée, en liaison avec les collectivités territoriales. L'enjeu serait celui d'une péréquation entre les moyens des services publics (dont l'Education nationale), des collectivités territoriales, des associations et des programmes spécifiques.

Le maire de Bethoncourt a insisté sur la nécessaire continuité des dispositifs. Il nous faudrait pour cela sanctuariser un certain nombre de territoires, sans pour autant en faire des « sas » concentrant des moyens importants pour permettre à des populations fragiles de bénéficier d'un certain nombre de dispositifs de manière transitoire. Les quartiers continueraient alors à abriter une part de population en grande difficulté, en contradiction avec les objectifs de la politique de la ville.

Au-delà de la géographie prioritaire, le contenu des politiques nécessiterait d'être travaillé, y compris dans le champ de l'éducation. L'objectif d'intégration dans la République ne saurait être atteint sans prendre en compte l'émergence des communautés au sein des communes. Dans un certain nombre de collèges, la plupart des enfants ne parlent pas le français dans leur famille. Une réflexion nécessiterait d'être menée pour imaginer des modes d'enseignement et des contenus qui prennent en compte cette réalité.

L'accompagnement des personnes devrait constituer une priorité. La création d'emplois ne saurait se suffire à elle-même. La Seine-Saint-Denis est aujourd'hui le département de France au sein duquel le plus grand nombre d'emplois sont créés. A proximité des zones dynamiques telles que les abords du Stade de France, perdurent cependant des taux de chômage extrêmement importants, y compris dans des zones bien desservies par les transports. L'accent nécessiterait donc

d'être mis sur l'accompagnement des personnes, y compris au-delà de l'école. Il s'agirait notamment de pallier les déficits de réseaux relationnels et de développer les comportements qui facilitent l'accès à l'emploi.

De telles politiques pourraient s'avérer coûteuses, sans produire de résultats immédiats. Elles requerront néanmoins beaucoup de continuité.

### **Jacques GROSPERRIN :**

Ces dernières années, le Parlement ne s'est peut-être pas suffisamment penché sur les problématiques éducatives. Sans doute les politiques n'osaient-ils pas parler d'éducation – le thème demeurant une source de clivage. En Finlande, toutes les problématiques éducatives font l'objet d'un consensus. Il nous faudrait nous-aussi nous accorder sur un certain nombre d'objectifs en matière d'éducation. Si les parlementaires ne sauraient écrire eux-mêmes les programmes, il conviendrait qu'ils définissent des orientations. Quels types d'élèves souhaitons-nous voir sortir du cycle obligatoire ? La réflexion engagée ce jour mériterait d'être poursuivie.

Le collège serait un lieu de souffrance pour beaucoup. Les enfants souffrent de ne pas réussir et de s'en voir attribuer la responsabilité. Dans d'autres pays, les équipes enseignantes se remettent davantage en cause. En France, certains enfants portent le poids de leur échec depuis la maternelle jusqu'à la fin du cycle obligatoire. Les parents souhaiteraient quand à eux pouvoir comprendre ce qu'il se passe à l'intérieur des établissements scolaires et faire en sorte que leurs enfants réussissent. En pratique, nombre de parents se sentent encore impuissants face à l'échec de leurs enfants. Les enseignants souffrent également. Ils souffrent de ne plus trouver de sens dans leur métier (à la croisée des missions d'enseignement, de formation et d'éducation) et de ne pas obtenir suffisamment la confiance de la société. L'attitude des syndicats pourrait expliquer en partie cette défiance – ces derniers ayant tendance à mettre l'accent sur la question des moyens et du nombre d'enseignants, plutôt que sur les moyens à mettre en œuvre pour que les élèves réussissent. Les chefs d'établissements peinent également à se positionner, dans leur rôle d'interface entre les parents, les enseignants et les élèves. Ce constat ne serait que renforcé par l'instabilité des politiques éducatives, qui accompagnent la volonté de chaque ministre successif de laisser son empreinte, sans nécessairement assurer la continuité des dispositifs efficaces. Il conviendrait aujourd'hui de « laisser du temps au temps », pour prendre ensuite du recul et évaluer les dispositifs ».

La mise place du socle commun – véritable révolution plaçant la réussite de l'élève au cœur des objectifs – n'a pas été suffisamment accompagnée par le ministère de l'éducation nationale. Le ministère s'est trop largement reposé sur les équipes éducatives, si bien que l'évaluation à 3 ans, prévue pour 2008, n'a pu avoir lieu. En réalité, un changement des pratiques était nécessaire pour travailler de manière transversale, en équipes pédagogiques, sur d'autres moments. L'objectif

était de faire en sorte que le collège cesse d'être un « petit lycée », en amorçant une véritable réflexion sur le sens de la scolarité obligatoire dans son ensemble. Cette révolution n'a pas toujours été bien comprise. L'idée était de travailler sur les compétences et les connaissances, en rupture avec une sectorisation par disciplines scolaires et des évaluations consistant pour les élèves à répondre aux questions de l'enseignant. L'enjeu était de faire de l'évaluation un processus dynamique, s'interrogeant sur ce que l'élève apprend, sur sa progression ainsi que sur son devenir.

Le métier d'élève nécessiterait également d'être repensé. Il n'est pas certain que les programmes actuels permettent aux élèves de trouver du sens à la connaissance. Dewey affirmait que « toute leçon doit être une réponse à un problème posé ». Les questions auxquelles sont confrontés les élèves dans l'école ne sont plus en phase avec celles qu'eux-mêmes se posent véritablement. Les métiers d'enseignant, de chef d'établissement et de parent ont également évolué.

Nous, parlementaires, souhaiterions proposer une loi sur « l'école du socle commun ». Le collège a eu à subir les réformes du lycée et de l'école primaire, y compris en termes de financement. Il s'agirait aujourd'hui de développer une autre approche. Pour réussir le collège de l'an 2020, il conviendrait de poursuivre la politique du socle commun, en créant un lien entre l'école primaire et le collège. L'enseignement obligatoire serait structuré depuis le cours préparatoire jusqu'à la fin de 3<sup>ème</sup>, avec un pilotage par les chefs d'établissements de collèges ou par des inspecteurs (d'académie ou départementaux). L'idée serait de rompre avec le cloisonnement des cycles et de rénover le statut des professeurs (datant de 1950). Ceci permettrait de résoudre nombre de difficultés, pour faire en sorte que tant d'élèves (40 %) n'arrivent plus en fin de 3<sup>ème</sup> sans maîtriser le minimum requis.

**Fabienne KELLER :**

Le métier de parent aurait donc également évolué. Je propose de laisser Martin Hirsch intervenir sur le sujet.

**Martin HIRSCH :**

Je souhaiterais profiter de ce moment d'échange pour partager trois idées d'origine parlementaire : la création d'un fonds d'expérimentation pour les jeunes, l'introduction dans la loi d'une obligation de prise en charge des 16-18 ans par les pouvoirs publics et le service civique.

Nous n'avons plus le droit aujourd'hui de mener les réformes comme par le passé, avec des solutions générales s'appliquant successivement et une absence de moyens pour financer les initiatives locales. L'objet du fonds d'expérimentation pour la jeunesse, alimenté par des financements publics et privés, serait de soutenir des

programmes expérimentaux. Des initiatives locales, mises en œuvre par des professionnels, des associations ou chercheurs, pourront ainsi être testées dans leur rapport coût/efficacité. Il s'agira ensuite d'envisager leur extension.

Dans le but de lutter contre l'absentéisme et les mauvais résultats au collège, l'hypothèse d'un impact positif d'une meilleure implication des parents dans la scolarité de leurs enfants a été soulevée. Un programme expérimental a été conduit sous le nom de « la mallette des parents ». Des séances d'échange ont été organisées entre les équipes pédagogiques et les parents, sur le thème des attentes respectives : de l'école vis-à-vis des parents, de l'école vis-à-vis des enfants, des parents vis-à-vis des enfants et des parents vis-à-vis de l'école. Des interprètes ont été mobilisés pour solliciter les parents ne parlant pas le français. Des méthodes d'échantillonnage rigoureuses ont été utilisées pour évaluer l'impact de la mesure. Pour un coût de 1 000 euros par classe et par an, une diminution de l'absentéisme a été constatée, de même qu'une amélioration des résultats, notamment dans les matières littéraires. Sur cette base, le dispositif a pu être étendu à près de la moitié des collèges.

Le constat a également été fait d'une impossibilité pour les 12-14 ans d'être « strictement nuls en tout ». Or des appréciations de ce type étaient formulées. L'idée du livret de compétences est née du refus d'accepter cette contradiction. Au-delà de la transmission des savoirs, l'enjeu était de faire reposer sur les équipes pédagogiques la mission de favoriser l'émergence des qualités, dans des matières scolaires ou extrascolaires (pratiques sportives, culturelles, citoyennes, etc.). Là encore, un programme expérimental a été construit pour tester cette intuition, avec en perspective une ouverture de l'école sur d'autres réseaux, dans le cadre d'un projet pédagogique.

Des pépites de projets continuent ainsi d'être portées avec beaucoup de compétence et d'énergie par des acteurs locaux, susceptibles de nourrir de futures réformes, avec une argumentation autour du rapport coût/efficacité des mesures.

Une obligation de prise en charge de 16-18 ans a par ailleurs été introduite dans la loi. L'idée était de faire en sorte qu'on ne se « débarrasse » plus des jeunes achevant à 16 ans une scolarité difficile. Le principe d'une obligation pesant sur les pouvoirs publics de prise en charge de l'ensemble des jeunes de 16 à 18 ans a donc été posé. Cet élément devrait s'avérer extrêmement structurant. L'ambition de faire en sorte que l'ensemble des jeunes de 16 à 18 ans soient « quelque part » devrait de surcroît pouvoir être réalisée. Les jeunes pourront être à l'école, au travail, en service civique, en apprentissage, en stage, etc. Aucun ne devra cependant être ignoré par les pouvoirs publics. Des fichiers de repérage devront pour cela être constitués, sans volonté d'atteinte aux libertés. La mise en œuvre de cette obligation par les pouvoirs publics sera importante pour les 16-18 ans, mais également en amont. Il s'agira ainsi de faire évoluer la prise en charge des jeunes avant l'âge de 16 ans, en prolongeant au-delà la responsabilité des pouvoirs publics.

Enfin, le service civique a été instauré pour succéder au service civil. Ce dernier constituait une réponse aux émeutes de banlieues, avec un objectif de 50 000 offres. Cependant, seuls 2 850 jeunes ont pu bénéficier du service civil, faute de crédits suffisants. Un nouveau dispositif a depuis été proposé, avec comme double objectif de redonner des perspectives à certains jeunes et de permettre à ces jeunes d'en aider d'autres en participant à des actions dans les collèges et les quartiers. Aujourd'hui, 35 000 candidatures ont été reçues pour un total de 15 000 places. On observe de surcroît une grande diversité des candidatures en termes d'origine sociale et géographique. Le dispositif ne devrait donc pas bénéficier uniquement à des jeunes en réussite désireux d'ajouter une corde supplémentaire à leur arc, mais également à des jeunes souhaitant se donner un nouvel élan. De nombreuses missions sont aujourd'hui offertes aux jeunes, avec 25 000 propositions pour 15 000 agréments autorisés. En revanche, peu de projets s'avèrent portés, à ce stade, par des collectivités. A l'avenir, le dispositif devrait encore monter en charge pour atteindre l'objectif de 75 000 places, conformément à l'engagement pris par le Président de la République.

**Fabienne KELLER :**

Peut-être pourrions-nous rebondir avec des témoignages de terrain ?

**Leyla ARSLAN :**

Il a été question des banlieues et d'un Islam qui fait peur. Autour de ces thèmes les débats sont lourds, en particulier au sein de la sphère médiatique. J'ai pour ma part travaillé auprès d'étudiants français issus des quartiers populaires de la petite couronne et de l'immigration. L'impression de pouvoir réussir une ascension sociale (notamment grâce à l'école) est apparue aller de pair avec un rapport souple à l'identité et à ses composantes sociales, ethniques ou religieuses. L'école aurait donc une fonction plus importante que celle de diffuser des savoirs dans le but de permettre un accès au marché du travail. L'école permettrait aux individus de trouver leur place dans la société.

L'accent a été mis sur le traumatisme lié à l'orientation. J'ai également été confrontée à des étudiants ayant vécu l'inscription dans une filière professionnelle comme une véritable relégation. Certains ont même fait référence à des « classes de barbares » ou à des « classes poubelles ». L'orientation serait la sanction d'un processus engagé en amont. Il conviendrait donc de travailler également en amont du collège, au niveau du primaire et de la maternelle. L'école maternelle ne saurait être uniquement un lieu où l'on apprend à coller des gommettes. Les enfants y acquièrent un vocabulaire et des savoir-vivre importants.

En tout état de cause, l'école ne pourra pas tout solutionner d'elle-même.

Chaque école est inscrite dans un tissu social, y compris au-delà du quartier. Il conviendrait donc de réfléchir aux moyens de faire entrer les partenaires dans l'école. Ceci nous renvoie aux mouvements d'éducation populaire de jadis ou à d'autres mouvements liés ou non à des partis politiques. Il est parfois difficile pour les municipalités de construire des politiques à destination de la jeunesse, indépendamment de la question des moyens. La question de la jeunesse est plus globale et interpelle l'école autant que les mairies et les associations. Il conviendrait donc de faire en sorte que tous les acteurs puissent avancer ensemble.

**Mariam TOURE, responsable du département formation de l'association Ni Putes, Ni Soumises :**

L'association Ni Putes, Ni Soumises lutte contre les violences faites aux femmes, en effectuant notamment des interventions en milieu scolaire pour aborder des thèmes tels que les relations filles/garçons, la laïcité, la mixité, etc. L'objectif est ainsi de faire évoluer les mentalités, en particulier dans les zones sensibles.

La laïcité tient aujourd'hui une place importante dans notre république. Or, de manière paradoxale, les jeunes des quartiers populaires n'apprennent pas le sens du mot laïcité. J'ai moi-même appris ce terme à l'âge de 20 ans, en effectuant un stage au sein de l'association Ni Putes, Ni Soumises.

Bien des choses ne s'apprennent pas nécessairement au collège ou au lycée. Certaines filles « rasant les murs » au sein des quartiers et ne connaissent pas leurs droits. D'autres n'ont pas accès à des formations concernant la sexualité et le rapport au corps.

Dans le cadre de mes interventions en milieu scolaire, j'ai été confrontée à des jeunes filles échangeant des « biens sexuels » contre de l'argent, de la nourriture ou d'autres biens. Ces phénomènes de pré-prostitution témoignent d'un rapport au corps mal maîtrisé. Nos interventions visent à échanger sur ces sujets, à avertir et à faire évoluer les mentalités. Nous travaillons aujourd'hui à l'élaboration d'une « mallette pédagogique ». L'idée serait ainsi de fournir aux chefs d'établissements des outils pour aborder ces problématiques.

En 2005, l'association Ni Putes, Ni Soumises a édité le « guide du respect » pour les 12-25 ans. Ce guide aborde le sujet des traditions qui enferment, ainsi que différents thèmes parmi lesquels la sexualité, le respect, la laïcité, etc.

Aujourd'hui, certaines filles préfèrent se marier très tôt pour quitter la cellule familiale, que celle-ci soit violente ou non. D'autres choisissent de fréquenter des hommes fortunés en recherchant une forme de sécurité par rapport à l'avenir. Il est souvent nécessaire de se battre pour sortir de ces schémas.

L'association Ni Putes, Ni Soumises accueille aujourd'hui de nombreux stagiaires, filles ou garçons, afin de les former, de faire évoluer la société et d'avancer vers un meilleur vivre ensemble.

**Jean ARTHUIS :**

Depuis que la réussite éducative a été adjointe à la réussite scolaire, l'Education nationale a perdu son monopole en matière d'éducation prioritaire. Sont désormais associés différents acteurs, dans le cadre des politiques d'éducation et de la ville. Puisque le Parlement a pour mission, outre le vote des lois, le contrôle de l'action gouvernementale et l'évaluation des politiques publiques, la Commission des finances du Sénat a estimé – à la demande de Philippe Dallier, rapporteur spécial de la mission ville et logement et de Gérard Longuet, rapporteur de la mission éducation scolaire – qu'il était nécessaire de solliciter la Cour des comptes pour procéder à une enquête sur les actions menées dans les établissements vers lesquels convergent les moyens de la politique de la ville et ceux de l'Education nationale. Les résultats de cette enquête ont été livrés en 2009.

Le constat a été fait d'un empilage de mesures prises par des ministres successifs, parfois difficilement compatibles les unes avec les autres. Compte tenu de l'implication des acteurs locaux, aucun dysfonctionnement majeur n'a toutefois été détecté. La Cour des comptes a davantage souligné une insuffisance en matière d'évaluation des politiques conduites. Les évaluations ont paru devoir être plus systématiques et portées à la connaissance des différents acteurs, afin que chacun puisse s'enrichir du vécu et de l'expérience des autres.

Sur le terrain, des initiatives sont prises qui vont souvent au-delà des préconisations ministérielles. La mise en place des établissements de réinsertion scolaire a ainsi été expérimentée. En tant que président du Conseil général de la Mayenne, j'ai en charge la gestion d'un certain nombre de collèges. J'ai donc été contacté par l'inspecteur d'académie de Seine-Saint-Denis pour accueillir, dans le dortoir inoccupé d'un collège de la Mayenne, un premier projet d'établissement de réinsertion scolaire. Des collégiens de Seine-Saint-Denis, en difficulté et aux comportements perturbateurs, ont ainsi été installés, sur la base du volontariat, après s'être engagés à respecter un code de bonne conduite. L'idée était de tenter l'expérience, en ayant conscience des risques associés mais en refusant tout fatalisme à l'égard de ces jeunes. Cependant, faute d'une information suffisante, le projet a suscité des prises de positions passionnelles de la part des parents d'élèves pour s'opposer à l'arrivée des jeunes. En dépit des efforts du principal, la contestation a été particulièrement violente – ce qui met en cause le mode d'administration et de gouvernance des collèges, y compris s'agissant d'approuver des budgets sans grande signification puisque ne recouvrant pas le salaire des enseignants. L'arrivée des jeunes s'est accompagnée d'actes de provocation dont la presse s'est emparée. Certains des jeunes ont été renvoyés en Seine-Saint-Denis, ramenant l'effectif de la

structure à cinq jeunes. Cependant, l'établissement a pu commencer à vivre. Aujourd'hui, tous les témoignages font état d'échanges entre les collégiens mayennais et ceux originaires de Seine-Saint-Denis. Au final, cette expérience pourrait s'avérer très positive au plan humain, y compris pour les jeunes Mayennais.

L'Education nationale conserve des marges de progression en termes de communication et de prise de décision, en vue de faciliter la concrétisation de tels projets. J'ai pu mesurer à quel point les acteurs locaux se trouvent parfois démunis, ne disposant pas de toutes les informations. Des enseignements devront être tirés de cette première expérience.

Dans les instances de gouvernance que sont les conseils d'administration, une réflexion nécessiterait d'être menée sur le sens des délibérations, au regard des objectifs poursuivis par les établissements et des relations avec le monde extérieur. A l'heure où chacun essaye de mieux maîtriser la dépense publique, de grandes difficultés sont encore rencontrées pour mutualiser certains moyens. L'école a quelquefois du mal à s'ouvrir vers l'extérieur, alors même que l'ensemble des acteurs nécessiteraient de pouvoir se rassembler, en vue d'affiner leurs objectifs en matière de réussite éducative.

**Fabienne KELLER :**

La ténacité dont ont fait preuve les défenseurs de ce projet est à saluer. Celui-ci a permis de faire en sorte que des jeunes, après avoir grandi différemment, puissent trouver une voie pour vivre ensemble, à la découverte de leurs humanités respectives.

**Martine CARN, conseillère technique au sein de la DEGESCO :**

Avant d'occuper mon poste actuel de conseillère technique au sein de la DEGESCO, j'ai travaillé durant trente ans au sein de l'académie de Créteil et notamment en Seine-Saint-Denis. Avant même les expérimentations évoquées, des passionnés tentaient de mettre en place des actions avec les moyens dont ils disposaient, en particulier s'agissant d'ouvrir l'école sur le monde extérieur.

Les difficultés rencontrées dans la mise en place des établissements de réinsertion scolaire ont été largement médiatisées. L'opération, décidée par le Président de la République, a néanmoins été mise en œuvre très rapidement, en s'appuyant sur des volontés locales. L'enjeu était de conjuguer les forces en présence pour apporter une réponse à des jeunes qui, sans cela, auraient été déscolarisés. Une possibilité leur a été offerte de s'inscrire dans un projet à la fois pédagogique et éducatif.

Il existe à ce jour neuf établissements de réinsertion scolaire ; vingt sont en cours de constitution. En parallèle, d'autres partenariats existent avec l'Agence du



service civique, la Protection judiciaire de la jeunesse, etc. Ceux-ci permettent également de prendre en charge les jeunes en grande difficulté et aux comportements perturbateurs. L'ambition serait ainsi d'aboutir à une prise en charge globale de ces jeunes en souffrance, qu'ils expriment leur mal-être existentiel en perturbant les autres ou qu'ils se replient sur eux-mêmes et décrochent de l'école.

Des réformes ont été engagées au sein de l'Education nationale, sur les questions d'orientation notamment. La révolution du socle commun est également en marche. Dans ce contexte, l'école du cycle commun pourrait effectivement constituer une réponse. L'école ayant pour mission de permettre aux jeunes de devenir des citoyens, il conviendrait de favoriser l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire. Le socle commun devrait ainsi permettre d'évaluer les compétences acquises, y compris au niveau extrascolaire. La réforme de la voie professionnelle, quant à elle, permettra aux jeunes d'accéder à un BAC professionnel après un BEP, avec en perspective une véritable insertion professionnelle.

Tout en conservant l'exigence d'avoir une ambition de réussite pour tous, il nous faudra avancer vers une plus grande personnalisation des parcours, à travers un soutien apporté à chacun. Les élèves/enfants/adolescents devront pour cela être considérés dans toutes leurs dimensions.

Le défi de la réussite scolaire conduirait l'école à être « violente ». Cependant, la réussite scolaire demeure une des clés de l'insertion sociale. On mesure aujourd'hui les inégalités liées aux niveaux de diplômes, bien qu'un certain nombre de jeunes diplômés issus des quartiers n'aient pas accès à l'emploi. Conjuguons les forces pour progresser : éducation, politique de la ville, service public, associations, parents, etc. La mallette des parents constitue en ce sens un outil intéressant, y compris pour changer le regard que peuvent avoir les enseignants sur les parents. En réalité, les parents considérés comme démissionnaires sont souvent démunis.

Evitons d'opposer les institutions les unes aux autres. L'école ne détient pas le monopole de la réussite. Elle a besoin de ses partenaires comme ses partenaires ont besoin d'elle.

**Jean-Marie BOCKEL, sénateur du Haut-Rhin :**

Les bonnes pratiques sont souvent portées par les villes et les territoires. A Mulhouse, nous avons souhaité mettre en place un lieu de coordination territoriale pour l'ensemble des acteurs de la prévention (le procureur, le policier, le maire, l'éducateur, l'école, les acteurs sociaux, etc.), de façon à pouvoir intervenir en temps réel, dans le cadre du secret partagé, au niveau des auteurs ou des victimes d'actes de délinquance, avant l'entrée dans un processus judiciaire. La décision a été prise d'installer progressivement six structures de coordination en s'appuyant sur le territoire des collègues. Ceux-ci sont apparus correspondre à la tranche d'âge la plus

sensible et sur laquelle il était possible d’opérer un réel travail de prévention. Dans la durée, cette approche a permis de créer un climat de confiance entre des partenaires qui se connaissaient mais avaient parfois du mal à travailler ensemble. Une relation a pu être établie, dans le respect de la déontologie de chacun.

**Fabienne KELLER :**

Je propose à présent d’ouvrir le débat.

**Bastien Le COZ, association Un Stage et Après :**

Nous avons créé l’association USEA en partant de trois constats. Le premier était celui d’une implication insuffisante des acteurs locaux vis-à-vis des jeunes. Le second était celui d’un déficit d’orientation des jeunes. Le troisième était celui de la nécessité de trouver d’autres moyens pour faire découvrir les métiers aux jeunes. Dans ce contexte, nous nous sommes intéressés au stage obligatoire de cinq jours effectué par les collégiens en classe de 3<sup>ème</sup>. Nous avons imaginé une préparation en amont et un suivi en aval, afin que ce stage constitue une réelle étape dans l’orientation des élèves. En amont, des forums et des conférences ont été organisés pour présenter de façon ludique le monde de l’entreprise et ses codes. Des ateliers ont été conçus pour apprendre aux élèves à se présenter, à rédiger des lettres de motivation, etc. Des partenariats ont été noués pour permettre la réalisation de stages, au sein de groupes tels que L’Oréal, Veolia, Thales, Schneider – l’objectif étant de permettre aux élèves de découvrir des métiers ou des secteurs porteurs. En aval, des conférences de rendu et des suivis individualisés ont été mis en œuvre. Nous travaillons ainsi depuis deux ans avec le collège République de Nanterre, en impliquant l’ensemble des acteurs locaux, à savoir la mairie, les associations locales (dont l’association ZY’VA), les familles, les équipes éducatives du collège, etc. Le ministère de l’Education nationale a également conventionné notre projet pour une durée de trois ans. Notre objectif serait aujourd’hui d’étendre cette initiative à d’autres collèges.

**Fabienne KELLER :**

Nous avons été frappés, lors de nos visites de terrain, par l’effet extrêmement clivant du stage de 3<sup>ème</sup>. Dans les quartiers fragiles, il s’effectue souvent à l’école maternelle, au centre social ou dans un lieu de restauration rapide, si bien qu’il permet rarement de découvrir un nouvel univers professionnel, en contradiction avec son objectif. Didier Lapeyronnie a même décrit dans l’un de ses ouvrages un professeur désespéré organisant des stages collectifs au sein de Pôle Emploi. On mesure ainsi l’enfermement des quartiers. En l’absence d’emploi sur place, trouver des stages nécessite de se déplacer et d’avoir accès à des réseaux de

connaissance. Je fais aujourd’hui le rêve que notre travail aboutisse à une ouverture plus performante des stages de 3<sup>ème</sup>, afin qu’ils constituent véritablement un moment de découverte, d’information et d’espoir.

**Monsieur CORNI :**

L’Education nationale a malgré tout progressé dans ce domaine. J’ai moi-même impulsé la création des stages de 3<sup>ème</sup> en 1982, à Marseille. A l’époque, il était impensable de faire entrer le monde du travail dans les conceptions de l’Education nationale.

**Danielle PION, enseignante en EPS à Strasbourg :**

Au sein du collège Solignac de Strasbourg, on constate que les professeurs n’ont pas reçu une formation initiale adaptée. Les professeurs apprennent sur le tas mais n’ont pas été formés pour gérer les élèves auxquels ils font face.

En matière d’orientation, il demeure extrêmement difficile de faire sortir les élèves du quartier, de leur faire rencontrer des professionnels souhaitant s’investir, etc. Les élèves sont souvent sans illusion sur l’après.

Je participe au projet « les boss rencontrent les profs » depuis sa mise en œuvre. Des liens ont pu être créés dans ce cadre avec beaucoup de professionnels volontaires s’investissant dans les collèges. Il nous faudrait cependant mobiliser d’autres partenaires, au sein du monde de l’entreprise, du milieu associatif, etc.

Le collège Solignac expérimente également depuis cette année l’évaluation par compétences, en lien avec la mise en place du socle commun. La note a été supprimée, dans l’objectif de valoriser les élèves, leurs compétences et leurs savoir-faire. L’idée serait ainsi de travailler sur l’estime de soi, en rupture, pour certains élèves, avec un historique de mauvaises évaluations.

**Marie-Ange COTTERET, docteure en sciences de l’éducation :**

Moi et mes collègues travaillons à la croisée des sciences sociales et de la métrologie pour apporter un éclairage sur la situation actuelle de notre société reposant sur les sciences et les techniques. Face à des collégiens, nous avons tenté d’illustrer le lien entre l’école et la société dans laquelle nous vivons. Nous avons travaillé avec eux sur les savoir-faire et les savoir-être. Au bout d’un an d’expérimentation, les élèves avaient compris et structuré les « questions-problèmes », ainsi que des comportements. Nous allons réitérer cette expérience, à une échelle plus importante, au sein d’un collège de Nanterre. Les résultats de ce programme peu coûteux pourront être communiqués.

**François de JOUVENEL :**

Nos échanges illustrent la difficulté de tracer un seul scénario pour l'avenir des jeunes dans les quartiers de demain. A ce stade, qui pourrait dire vers lequel des sept scénarii proposés en introduction nous nous dirigeons réellement ?

**Fabienne KELLER :**

Chaque quartier pourrait prendre une orientation différente. Analyser les scénarii possibles pourrait néanmoins nous permettre de mieux mesurer l'impact des politiques.

**François de JOUVENEL :**

L'objet de la prospective est bien de décrire les futurs en germe, pour provoquer des réactions et susciter le débat. Le risque a été évoqué d'un enfermement de la réalité des quartiers dans les scénarii proposés. Nous avons tous conscience de la très grande diversité des quartiers. Leur avenir ne saurait donc s'inscrire dans des formes homogènes. Les scénarii globaux proposés représenteraient davantage des horizons de la pensée ou des logiques de développement possibles. Servons-nous en pour poser un certain nombre de questions. Stéphane Gatignon a insisté sur la nécessité de débattre publiquement d'un certain nombre de thèmes pour articuler les différentes politiques publiques. Que peut-il advenir à l'horizon 2025 ? Quels leviers d'action mettre en œuvre ? Quel objectif souhaitons-nous atteindre ? Où veut-on aller ? Les réponses à cette dernière question ne seront évidemment pas consensuelles, d'où l'intérêt du travail de prospective.

Plusieurs hypothèses ont été soulevées. L'objectif pourrait-il être d'aller vers la constitution de quartiers « sas » concentrant les populations en difficulté et les moyens publics, en espérant que la mobilité des ménages y soit une réalité ? L'objectif pourrait-il être d'aboutir à la mixité sociale tant recherchée ? En matière de mixité, le diagnostic initial semble déjà faire débat.

En tout état de cause, la prospective doit nous amener à essayer d'analyser comment s'articulent les tendances lourdes pour dessiner les futurs possibles. L'enjeu serait également de voir comment des tendances émergentes ou des facteurs de rupture pourraient intervenir, à travers l'innovation, des politiques publiques plus structurantes ou des expérimentations. Encore faudrait-il pour cela déterminer des objectifs et les conserver dans la durée.

**Mickaël VIDAL, association Un Stage et Après :**

Nombre d'élèves entrent aujourd'hui au collège avec de vraies lacunes. L'école du socle commun pourrait donc constituer une réponse adaptée. Cela étant, la sensibilisation aux enjeux associés à l'orientation nécessiterait d'être engagée plus en amont, dès la 5<sup>ème</sup>. Aujourd'hui, les élèves de 3<sup>ème</sup> sont amenés à effectuer, de manière extrêmement précoce et abrupte, un choix entre une seconde professionnelle et une seconde générale. La législation ne pourrait-elle pas évoluer sur ce point ?

**Jacques GROSPERRIN :**

Nous avons proposé, dans le cadre d'un rapport sur les écoles de la deuxième chance, de créer des plateformes d'orientation indépendantes de l'Education nationale, mises à disposition des préfets. L'idée était de pouvoir suivre les élèves décrocheurs, en lien avec les organismes locaux. Nous ne résoudrons pas le problème de l'orientation en la confinant au sein de l'Education nationale.

**Martin HIRSCH :**

Le système d'orientation actuel restreint les univers plutôt qu'il ne les élargit. Ce fonctionnement est source d'angoisse, pour les bons élèves comme pour les mauvais. L'orientation est aujourd'hui synonyme de renoncement définitif à certaines voies. Dans ce contexte, il pourrait être délicat de rendre l'orientation toujours plus précoce.

J'estime au contraire qu'il conviendrait de « dédramatiser » l'orientation, en encourageant les choix plus intuitifs. Au système ensuite de s'organiser pour permettre des changements d'orientation et une valorisation des filières spécialisées dans d'autres domaines. Tant que le poids d'une vie entière sera associé à l'orientation, toute tentative de la rendre plus précoce ne pourra être que dangereuse.

La sensibilisation est un élément essentiel, y compris à travers les stages. Cependant, attention à ne pas mettre trop de pression sur les jeunes.

**Marie-Claude FANTHOU, bureau des collèges de la DEGESCO :**

J'interviendrai en tant qu'ancien professeur et ancien chef d'établissement. La question de la volonté d'intégrer se pose en France. Certains systèmes se remettent en cause face à l'échec scolaire. En France, la responsabilité de l'échec est souvent rejetée sur l'élève. L'école du socle commun pourrait être un axe de réflexion dans ce domaine. Il nous faudrait faire la démarche d'apprentissage des codes sociaux évoqués aujourd'hui, qui créent un décalage entre l'école et les élèves. Il conviendrait également de ne pas systématiquement transformer les dispositifs d'aide en dispositifs de relégation. L'option de découverte professionnelle trois

heures, créée avec un objectif d'ouverture des ambitions et des exigences, est aujourd'hui utilisée comme un dispositif de mise à l'écart. Toutes les études de l'OCDE ont de surcroît démontré que l'organisation précoce des filières ne fonctionne pas.

**Vincent CESPEDES :**

L'école doit effectivement se remettre en question. En définitive, n'est-elle pas là aujourd'hui pour naturaliser l'échec, à travers ses dysfonctionnements récurrents ? Avec tous les moyens et l'énergie intellectuelle déployés, nous devrions être en mesure de trouver des solutions. Or certains échecs perdurent, pointés par les rapports successifs. Il conviendrait que l'école fasse sa psychanalyse.

N'existe-t-il pas aujourd'hui une école à deux vitesses ? N'existe-t-il pas, au fond, une volonté sociétale de reléguer certaines catégories de la population, dans une logique de précarisation, en leur en attribuant la responsabilité ?

**Fabienne KELLER :**

Cette situation serait-elle le produit d'une volonté ou d'un cumul d'actions ?

**Vincent CESPEDES :**

Loin de moi l'idée de défendre une quelconque théorie du complot. On touche là à l'idéologie soutenant la construction de notre société. Si l'idéal républicain demeure très beau, dans ses valeurs universalistes et laïques, ses moyens s'avèrent violents. Le surmenage est une violence pour les enfants. Les cartables pesant plus de 10 kilos sont une forme de violence. La contrainte et le harcèlement aboutissent à une déprime des élèves. Les sociologues ont montré que notre jeunesse n'était pas la plus optimiste du monde.

La naturalisation de l'échec s'opèrerait également par le fait que les professeurs viennent de Paris enseigner en ZEP et repartent ensuite, sans scolariser leurs propres enfants dans ces écoles (leur préférant des écoles privées). Le débat sur l'école est fondamentalement idéologique, puisqu'il en va de la formation des citoyens de demain. Revenons aux idéaux de la République. Pourquoi un pan entier de notre société devrait-il aller vers la précarisation et les difficultés à vivre ?

Internet est aujourd'hui une révolution fondamentale, y compris au sein des quartiers défavorisés. L'accès à la connaissance y rejoint l'idéal de Diderot, avec des risques de dérives. Un jeune de 10 ans est aujourd'hui capable de se passionner pour des domaines de connaissance, sans avoir à faire des choix pour l'avenir. Cessons d'imposer ce type de choix. La plupart d'entre nous ne savons pas quel serait notre métier avant d'entrer à l'Université.

L'école devra mener une réforme de ses contenus, en lien avec le développement d'Internet. En 2025, Internet sera présent à chaque instant de notre vie. L'école ne saurait donc continuer à raisonner à partir du mythe de Robinson Crusoé – appelé à refaire la civilisation sur une île déserte. Les opérations compliquées seront de plus en plus assistées. L'accent nécessiterait donc d'être mis sur la gourmandise de connaître.

Lorsque les jeunes cherchent des réponses à leurs questions sur Internet, ils ne se contentent pas des premières réponses proposées. Ils sont donc dans le doute permanent – ce qui se trouve être de la philosophie. Il conviendrait demain de rendre philosophiques toutes les matières enseignées à l'école, pour transmettre le goût du questionnement et de l'apprentissage infini.

**Fabienne KELLER :**

Il n'a pas été facile d'amener les délégués de classes du collège de Bethoncourt à s'imaginer dans 20 ans. En revanche, tous ont levé le doigt pour dire qu'ils avaient Internet chez eux. La place que prend aujourd'hui Internet interroge nos propres modes de transmission et d'accès à la connaissance.

**Vincenzo CICHELLI :**

L'école a peut-être une place trop centrale dans la société française. Il y a 20 ans, on m'expliquait que la France possédait le meilleur système au monde, avec l'école comme garant de la mobilité sociale pour tous et de l'intégration. Depuis, des comparaisons internationales ont mis en évidence certains dysfonctionnements dans le système français. L'élitisme républicain serait en cause – celui-là même qui devait permettre de former les élites les plus éclairées du monde. Si l'élitisme républicain produit bien 5 à 10 % d'individus extrêmement éclairés, il est également à l'origine de souffrances chez une large part de la population. Ce concept sur lequel la société a misé, et qui lui a permis d'occuper la place qui est celle de la France au sein de l'Europe, connaîtrait un essoufflement. Ce principe était bon pour une société d'héritiers. Comment pourrait-il aujourd'hui s'adapter à une société dans laquelle les classes populaires et les enfants d'immigrés sont arrivés à l'école de façon massive, y compris à l'université. L'élitisme républicain produit aujourd'hui de l'exclusion, de l'échec, de la mésestime de soi. De surcroît, il enferme l'avenir, à travers des choix de plus en plus précoces au caractère parfois irréversible. Ceci entre en contradiction avec la flexibilité croissante des trajectoires individuelles, impulsée par la globalisation. La formation tout au long de la vie nécessiterait de pouvoir disposer de plusieurs alternatives, en rupture avec un système de choix précoces et durables. Nous appliquons cette logique dans le cadre de la vie privée. Nous devrions pouvoir le faire également dans le travail et dans la formation.

### ***E. CLÔTURE DE L'ATELIER, MAURICE LEROY, MINISTRE DE LA VILLE***

Je ne pense pas que le temps soit venu de clôturer la réflexion. Je souhaitais néanmoins saluer les travaux engagés dans une logique de prospective.

L'avenir des jeunes des quartiers sensibles est effectivement ma priorité, à décliner à travers des parcours sécurisés vers l'excellence. Les plus jeunes doivent pouvoir être accompagnés vers l'excellence et prendre pleinement leur place dans notre société.

Plusieurs dispositifs existent aujourd'hui, dont l'efficacité est reconnue. Les internats d'excellence, portés par la politique de la ville, l'Education nationale et les préfets, devraient permettre, d'ici 2013, à 20 000 jeunes méritants d'étudier dans un cadre adapté, conformément à l'objectif fixé par le Président de la République. La mise en œuvre devra toutefois en être accélérée, en s'appuyant sur le grand emprunt national.

Les cordées de la réussite, mises en place par Fadela Amara, Valérie Péresse et Luc Chatel, devraient illustrer notre capacité à réussir des expériences. Il y a quelques jours à peine, l'ESSEC accueillait sa nouvelle promotion avec un débat sur le thème : « une grande école, pourquoi pas moi ? ». Au cours de ma première visite ministérielle au lycée de Gennevilliers, j'ai pu également voir des jeunes s'orienter vers de grandes écoles. Parlons de ces réussites. Il est aujourd'hui formidable que 300 jeunes se lancent dans les cordées de la réussite pour entrer dans la chaîne de la transmission et de l'accompagnement. 250 cordées ont été mises en œuvre sur le territoire, dont 78 s'appuient, comme à l'ESSEC, sur des dispositifs de tutorat.

Du reste, la politique de la ville n'a pas vocation à se substituer aux interventions des ministères chargés du droit commun. Nos interventions doivent concerner le champ éducatif, au-delà du champ scolaire.

Deux axes essentiels doivent guider notre action : l'accompagnement individualisé des enfants et la lutte contre le décrochage. A travers l'accompagnement individualisé, il s'agira de donner à chacun une chance de réussir ses études. Le programme de réussite éducative, mis en place en 2005 par la loi de cohésion, permet à plus de 93 000 enfants d'avoir justement un parcours individualisé. Ce dispositif nécessiterait aujourd'hui d'être élargi aux enfants du primaire. 83 millions d'euros y seront consacrés en 2011. En matière de prévention et de lutte contre le décrochage, nous continueront à travailler étroitement avec l'Education nationale et les départements, pour identifier les risques au plus vite, dès le primaire. Pour les plus âgés, des réponses en termes d'accompagnement devront être proposées. Les structures de deuxième chance devront être développées.



L'action éducative devra mettre le jeune au centre de ses préoccupations, en l'aidant à construire son parcours individuel et transversal vers l'autonomie. Une articulation entre éducation et emploi devra être recherchée pour promouvoir de nouvelles voies d'excellence, dont l'apprentissage. D'après le rapport de l'ONZUS, seuls 12 % des jeunes des quartiers sensibles sont en apprentissage. Nous ne saurions nous satisfaire d'une telle situation.

Si nous pouvons nous appuyer sur un certain nombre de dispositifs qui fonctionnent, nous avons également besoin de l'expertise de tous et de toutes. En tant que ministre de la ville, je m'attacherai à exercer ma mission de manière transversale, avec l'aide et le soutien des parlementaires.

**Fabienne KELLER :**

Merci à tous pour vos témoignages, qui s'appuient tous sur un vécu, des travaux et des convictions formidables. Monsieur Corni a proposé que nous soyons attentifs à ce que chaque jeune ait un moment de bonheur dans la semaine. Martin Hirsch a évoqué l'importance de prendre en compte les compétences et les savoir-faire des jeunes, y compris lorsqu'ils n'ont pas été acquis à l'école. Jacques Groperrin a souligné combien la société ne faisait peut-être pas suffisamment confiance à ses enseignants. La question d'une refonte de ce contrat nécessiterait d'être posée devant le faible appétit constaté pour les professions d'enseignants. L'accent a également été mis sur l'accompagnement des professeurs en termes de formation. Michèle Tribalat a évoqué la concentration des fragilités, de même que la concentration des personnes d'origine étrangère dans les quartiers fragiles, en posant la question de l'impact du chômage sur ces concentrations. Vincent Cespèdes a insisté sur la violence de la République, ainsi que sur l'accès à la connaissance pour tous par le biais d'Internet. Stéphane Gatignon et Thierry Bodin nous ont fait partager leur engagement en tant que maires. L'importance des questions de sécurité a été rappelée à cet endroit, en lien avec le trafic de drogue. La nécessité de s'élever contre la fatalité du chômage a été mise en exergue. Nous nous mobiliserons tous pour donner de l'espoir et encourager nos jeunes – eux qui ont tant d'énergie.

Le débat se poursuivra – au sein des structures socioculturelles, des établissements scolaires et des collectivités, chez les sociologues et les spécialistes, au sein des ministères et sur le site du Sénat – pour atteindre un objectif de normalité pour ces quartiers. Toutes les politiques (du logement, de l'éducation, des transports, etc.) devront s'y décliner fortement, à la hauteur des problématiques car tel est le sens de l'action publique. Il conviendra de porter le débat à l'échelle de la société et de susciter la rencontre pour faire tomber les barrières et ouvrir des perspectives d'avenir en commun.

#### **IV. COMPTES RENDUS DES VISITES DE TERRAIN**

### **CLICHY ET MONTFERMEIL : COLLÈGE JEAN JAURÈS DE MONTFERMEIL 1<sup>ER</sup> OCTOBRE 2010**

#### **MONTFERMEIL**

#### **Personnes rencontrées dans le Collège Jean Jaurès de Montfermeil :**

- M. Xavier LEMOINE, Maire de Montfermeil
- Mme Anne Marie BAZZO, Inspectrice d'Académie Adjointe
- M. Franck LORENZI, Principal du collège Jean Jaurès
- M. Régis ASTRUC, Principal adjoint
- Mme Delphine DUPLESSIS, Directrice Générale Adjointe, Ville de Montfermeil
- M. Emmanuel Da ROCHA, Professeur d'EPS et responsable de la section sportive scolaire  
« Football »
- Mme Laurence RIBEAUCOURT, Assistante sociale et Présidente du FSE
- M. Fabrice Le STER, Professeur de Technologie et du Parcours Sciences et Techniques
- M. Cédric Le NOUËNE, TICE, Enseignements EPS et Secrétaire de l'Association sportive
- Mme Carine GAUDON, Gestionnaire du collège Jean Jaurès
- M. Cyril DESOUCHES, Proviseur vie scolaire
- Mme Agnès FAUCON, Directrice du Centre social intercommunal de la Dhuis
- M. Claude MOREL, Préfet-délégué pour l'égalité des chances en Seine-Saint-Denis



*En compagnie du Principal du collège Jean Jaurès, Franck Lorenzi*

Arrivée à 8h15 par la Gare de Gagny : rentrée des élèves. Ils montrent leur carnet de correspondance aux assistants d'éducation placés à l'entrée, le principal et son adjoint étant présents devant le collège.

**Visite du site du collège**, caractérisé par une architecture très complexe : de nombreux coins et courbes rendent la surveillance difficile. Le collège est plutôt original dans sa forme mais voit son bâti médiocrement entretenu. Présentation très complète de l'établissement qui accueille 581 jeunes, encadrés par 90 adultes (soit un adulte pour six élèves).

**Les enfants issus de familles de milieux défavorisés sont nettement plus nombreux que dans le département (93) et dans le pays, et 9,2 % des enfants ont au moins deux ans de retard en 6ème (1,2 en moyenne en France).** Les évaluations en CM2 montrent que les têtes de classe sont moins nombreuses que dans le reste du département.

Le projet de l'établissement inclut une classe d'handicapés sensoriels (ULIS), une classe pour élèves nouvellement arrivés en France (ENAP) et une classe d'accueil pour jeunes qui arrivent en France, souvent isolés (CIPPA).



*Devant l'entrée du collège Jean Jaurès à Montfermeil*

Les piliers du projet sont **le théâtre** (activité dont la qualité est unanimement saluée), **l'UNSS** (avec un tiers des élèves licenciés et plusieurs professeurs impliqués dans le district), **la section football** (avec ses 54 collégiens, son code de bonne conduite et son équipe d'une vingtaine de filles), et **le « parcours sciences »**, qui fait travailler ensemble les professeurs de Sciences Physiques, de Sciences et Vie de la Terre (SVT) et de Technologie, par groupe d'élèves. Par ailleurs, plus de 250 élèves participent au Foyer Socio Educatif.

Le Maire Xavier Lemoine souligne le taux d'évitement assez faible dans le collège. Les lycées environnants sont assez bien perçus, en particulier le Lycée Schweitzer du Raincy. **Le sujet des valeurs dans le collège, par rapport à celles de la rue, est central.** La proposition d'accompagnement dans ce collège est très « ferme ». Le Service Jeunesse de la Ville, situé juste à côté du collège, accueille beaucoup de jeunes après les cours et propose des ateliers.

**De nombreux logements sont sur-occupés, et l'urbaniste en charge de la rénovation urbaine de Clichy/Montfermeil est l'équipe d'Yves Lion.**

Une atmosphère très positive se dégage de l'établissement : l'accueil est très chaleureux, et le contact avec les élèves naturel, même avec ceux qui ont un peu de mal à respecter les consignes (enlever la capuche par exemple).

**Paroles d'Acteurs :**

*« Il s'agit de promouvoir le respect, de donner un cadre à des règles »*  
Emmanuel Da Rocha, responsable de la section sportive de football

*« L'Association Sportive encourage les jeunes à la prise de responsabilité, dans l'arbitrage notamment »*  
Cedric le Nollène, secrétaire de l'Association Sportive du collège

*« Le Bal des 3<sup>ème</sup>, la fête du collège, c'est incontournable »*  
Franck Lorenzi, le principal

*« le risque, c'est la banalisation des discriminations à l'école : alors le pacte Républicain (est) violé »*  
Régis Astruc, principal adjoint

*« le Parcours Sciences avait d'abord été testé dans le cadre de l'Accompagnement Educatif : c'est aussi une démarche d'excellence »*  
Fabrice Le Ster, professeur de technologie

CLICHY

**Personnes Rencontrées au collège Romain Rolland**

- Claude MOREL, Préfet délégué à l'Egalité des Chances
- Joëlle VUILLET, Adjointe au Maire
- Anne Marie BAZZO, Inspectrice d'Académie Adjointe
- Daisy BRABANT, Principale du collège Romain Rolland
- Emmanuel LEROY, Principal adjoint
- Muriel GRANGER, Conseillère Principale d'Education
- Brigitte WEISS, Inspectrice de l'Education Nationale
- Christine DESCARGUES, Coordinatrice du Réseau Ambition Réussite
- Marie-France ELMIRA, Gestionnaire
- Cyril DESOUCHES, Proviseur « vie scolaire »
- Sylvie CROISY, P.E. « Réseau Ambition Réussite » - RAR



*TPE d'un groupe d'élèves du collège Jean Jaurès*

Le Préfet donne de nombreuses indications sur la situation du département de la Seine St Denis. Le « 93 » représente 10 % des projets de rénovation urbaine au niveau national, soit 1,4 milliard d'euros d'investissement. **600 000 personnes sur les 1,5 million d'habitants du département vivent en Zone Urbaine Sensible (ZUS). On estime qu'il y a en plus 150 000 à 200 000 personnes étrangères en situation irrégulière**, soit un total de 1,7 million d'habitants dans le département.

**La délinquance y est la plus forte de France, les communautés sont très présentes et il y a de nombreuses familles monoparentales. Le taux de chômage des 18-25 ans est de 50 %. 29 % de la population a moins de 25 ans.**

Les violences intrafamiliales sont une priorité : il y a 11 000 cas repérés par an, à l'égard des femmes en particulier. **La délinquance des mineurs est forte, avec 6 000 mineurs interpellés. 1 600 jeunes sortent sans solution du système scolaire**, 1300 sont retrouvés, notamment grâce au dispositif mis en place par le département pour le suivi des « décrocheurs ».

Le département a aussi de nombreux atouts : des terrains industriels peu chers, et proches de Paris : il y a une vraie dynamique, avec 8000 créations d'entreprises sur les dernières années (présence de l'ADIE et de « Planète Finances » de M. Attali).

Le département comprend 31 CUS, en général communaux (l'intercommunalité est limitée à quelques domaines). Le désenclavement de Clichy, qui devrait arriver par le Tramway reliant Clichy à Roissy, est très attendu. Le sujet principal est la Parentalité, l'Ecole de la République par rapport à « l'Ecole de la rue ».

Il y a un Réseau d'Accompagnement à la parentalité, construit avec la CAF. Il organise des réunions de parents, travaille sur le rôle des pères. On note souvent des conflits avec les mères. Un élève a d'ailleurs une « autre attitude » avec un professeur femme et un professeur homme. C'est le sujet du regard porté sur la femme, mais aussi le retour d'image au père, notamment quand celui-ci n'a pas la place qu'il aurait dû occuper (problème du chômage).



*PRU Clichy-sous-Bois/Montfermeil*

Pour l'Inspectrice du primaire, **le sujet du respect de la femme nécessite la vigilance de tous les instants**. Les comportements sexistes et les propos violents se sont amplifiés. On observe la montée des communautarismes. Le Préfet est admiratif du travail de l'Education Nationale, qui innove beaucoup. Le département compte 24 programmes de Réussite Educative.

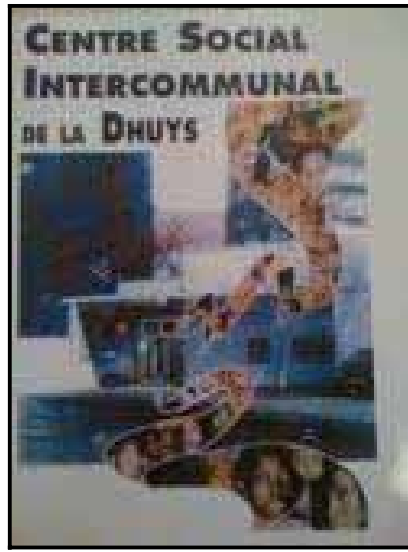
Le collège Romain Rolland compte environ 555 jeunes. Il accueille une classe de Non Scolarisés Avant (NSA), primo arrivants n'ayant pas fréquenté d'école jusque-là, et une CLA composée de primo arrivants. Quelques uns d'entre eux rentrent chaque année en S au Lycée. Des activités salsa et sportives (football, basket et tennis, rigoureusement mixtes) sont développées. Malheureusement, les horaires consacrés à l'Accompagnement Educatif sont en recul.

Mme Vuillet, Adjointe au Maire, constate que **350 élèves sur les 4500 de la commune sont issus de familles « hébergées »** : l'activité de marchand de sommeil est particulièrement développée dans le quartier du Chêne Pointu, où l'on achète un trois pièces pour 10 000 euros –par adjudication-. 70 % des jeunes sont boursiers.

Il y a trois collèges sur Clichy, le dernier construit « en haut » recrute dans le quartier pavillonnaire, Romain Rolland est intermédiaire et Louise Michel, « en bas » de la colline, recrute au Chêne Pointu. Les parents viennent assez volontiers aux réunions, mais des relances la veille ou le matin sont organisées au téléphone.

Le RAR met l'accent sur la maîtrise de la langue. Le problème est surtout celui d'enfants très perturbants. Une difficulté apparue en Comité Executif du RAR tient aux enfants ne parlant pas français à la maison, mais notamment turc ou une langue malienne (bambara, peul...)





Au cœur de la cité, toute l'équipe du Centre Social Intercommunal nous accueille chaleureusement (sans avoir été prévenue !) avec à sa tête Agnès Faulcon, directrice : l'équipe demande plus de services publics (un Pôle emploi, une Poste, par exemple) et **des projets plus simples administrativement, pour privilégier l'action auprès des familles et des jeunes**, qui représentent la moitié de la population à Clichy-Montfermeil.

### Verbatim

*« Réussir, c'est partir, pensent les habitants »*

M. Morel, Préfet à l'Egalité des Chances

*« L'assouplissement de la carte scolaire a aggravé les choses »*

Daisy Brabant, principale

*« le risque, c'est une rupture grave entre les secteurs en fort développement économique, la Plaine St Denis, la plateforme de Roissy, le Bourget, et des poches de très grande pauvreté à échéance de 10 à 15 ans »*

Claude Morel, Préfet à l'Egalité des chances

*« Il y a un problème d'image, de marquage national et international, à cause des évènements de 2005 »*

Daisy Brabant, principale

*« sur 24 écoles, 20 sont en ZEP »*

Joëlle Vuillet, adjointe au Maire

**CLICHY-SOUS-BOIS**  
**18 OCTOBRE 2010**

**Personnes rencontrées**

- M. André VALVERDE, Directeur, La Fontaine aux images
- Mme Monique LEGRAND, Présidente, ASTI 93
- Mme Anna MAOUCHE, Coordinatrice REP (RAR Doisneau)
- M. Emmanuel LEROY, Principal adjoint, collège Romain Rolland
- M. Gérard AUGER, Directeur général adjoint, Clichy-sous-Bois
- Mme Valérie KLEIN, Directrice des politiques éducatives, Clichy-sous-Bois
- Mme Martine LANDRON, Coordinatrice REP, RAR Louise Michel
- M. Mehmet ERDEM, Directeur d'Etude Plus
- Mme Ouarda BENARAB, Directrice du centre social L'Orange Bleue
- Mme Muriel GRANGER, CPE, collège Romain Rolland
- M. Ernest BADJI, Directeur Centre social CGMB
- Mme Daisy BRABANT, Principale, Collège Romain Rolland
- M. Nicolas DUFRÊNE, Délégué du Préfet
- M. Jean-Baptiste LEFÈVRE, Directeur adjoint des politiques éducatives, Clichy-sous-Bois
- Mme Pascale SZPIRO, Chef de projet politique de la ville, Clichy-sous-Bois
- M. Olivier KLEIN, 1<sup>er</sup> Maire adjoint, Clichy-sous-Bois
- Mme Joëlle VUILLET, Maire adjoint, Clichy-sous-Bois

La visite s'est déroulée dans un contexte social particulier (lié au débat sur les retraites), marqué par la fermeture de plusieurs collèges et lycées du département, ce qui a conduit à reporter les réunions prévues au sein du collège Romain Rolland de Clichy-sous-Bois.

La rencontre avec les responsables de la Mairie et le monde associatif a été précédée d'une **visite au quartier du « Chêne Pointu »**, qui comporte des immeubles en copropriété très dégradée, non inclus dans le programme de rénovation urbaine de Clichy-Montfermeil. A proximité, le centre commercial, de construction récente, comporte une Poste, une pharmacie, et plusieurs commerces actifs.



*Centre commercial du quartier du « Chêne Pointu » à Clichy-sous-Bois*

Puis la **rencontre prévue s'est déroulée à l'Espace 93**, qui se situe en face de la mairie de Clichy-sous-Bois et à proximité du collège Robert Doisneau, récemment construit (2003).



*Espace 93*



*Collège Robert Doisneau*

**Lors d'un premier tour de table, plusieurs intervenants ont présenté la situation des jeunes collégiens à Clichy et les actions menées à leur égard.**

Les principales remarques formulées furent les suivantes :

- Tous les acteurs s'investissent pour faire réussir les enfants, mais ce travail est à renouveler sans cesse, car **les familles qui vont mieux quittent Clichy-sous-Bois. L'assouplissement de la carte scolaire entraîne un phénomène de fuite.** Les bons élèves choisissent des lycées éloignés (Albert Schweitzer au Raincy ; André Boulloche à Livry-Gargan). Inversement, les familles qui arrivent à Clichy-sous-Bois sont souvent en très grande difficulté.

Depuis 2 ans néanmoins, les élèves qui arrivent en 6<sup>ème</sup> au collège Romain Rolland sont plus calmes.

La **division par trois du nombre d'heures d'accompagnement éducatif** dans le département (de 900 heures supplémentaires à 300 heures supplémentaires par établissement) entraîne mécaniquement une diminution du suivi d'élèves pourtant en grande difficulté.

Exemple de travail effectué dans le cadre de l'accompagnement éducatif à Romain Rolland : un travail sur les relations filles-garçons dans le cadre d'un atelier de danse (salsa).

- Le centre social l'Orange bleue anime depuis septembre 2008 un atelier de comédie musicale indienne (danse, mise en scène, costumes...). Cet atelier « Bollywood » accueille depuis 2009 non seulement des filles mais aussi quelques garçons. Un financement a été trouvé auprès de la Fondation de France.

- Les **populations sont inégales dans leur capacité à se projeter dans l'avenir** ; les jeunes d'origine turque sont davantage en difficulté que les autres de ce point de vue. Les mères ne parlent souvent pas le Français et vivent « en circuit fermé ».

- L'ASTI propose des cours de Français et des ateliers de parentalité, notamment à l'intention des mères turques. Un professeur de Français de Romain Rolland y participe. S'agissant de l'aide aux devoirs, on observe qu'il y a d'abord un **problème d'organisation du travail, de gestion du temps** à résoudre. Il faut aménager au sein des logements, au sein des familles, des conditions de travail acceptables pour les enfants. L'absence des parents ajoute aux difficultés.

Il existe par ailleurs un **projet partenarial d'accompagnement des jeunes exclus des établissements scolaires**, au niveau départemental.

- Les jeunes ont beaucoup de difficulté à **se représenter dans le présent et dans l'avenir**. La question de leur représentation d'eux-mêmes est essentielle. Ils doivent pouvoir se représenter symboliquement dans la société, trouver des repères dans le temps. Or **il existe un marasme sociétal qui entraîne une dépression collective. L'individu ne sait plus où il se place dans la société. Il a le sentiment de ne pas pouvoir agir, de n'être rien.**

Les difficultés des parents accroissent ce phénomène. **Les enfants sont toujours dans l'instant immédiat et pas dans des processus temporels. Ils ont besoin d'espaces symboliques, se concrétisant par des espaces physiques.** C'est ainsi qu'on peut interpréter les demandes récurrentes de locaux formulées par les jeunes, pour exercer telle ou telle activité, pas toujours bien définie à l'avance.

- **L'enclavement est problématique.** Les élèves ne se rendent pas à Paris. Leur rapport à l'espace est limité.

- Dans le cadre du collège Louise Michel il existe un projet dit « *Activités physiques de pleine nature* » pour deux classes de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup>. Grâce à ce projet, ces classes, réputées difficiles, ne posent plus de problèmes graves. **Les classes à projet donnent le sentiment aux élèves de posséder un statut particulier**, d'apprendre de manière différente ; elles permettent de fédérer les élèves et de travailler différemment y compris dans les disciplines non sportives. Ces classes nécessitent toutefois un renforcement en heures d'enseignement et un financement particulier pour l'organisation des activités.

- L'association Étude Plus dispose de locaux et accueille notamment des parents turcs, qui maîtrisent mal la langue française, ce qui les empêche d'entrer en relation avec les professeurs et chefs d'établissement. La télévision, Internet, les consoles de jeux-vidéos sont autant d'obstacles au travail des enfants. Il faut **demander aux parents d'établir un programme** de soirée pour leur enfant, réservant une place au travail. Des **séminaires** sont organisés pour expliquer cela aux parents **dans leur langue**. Des **sorties** sont également organisées par exemple dans

un zoo, à l'Assemblée nationale, au Conseil général.

- **Les dispositifs sont mis en œuvre trop rapidement, sans expérimentation.** On se donne bonne conscience en les mettant en place, mais au final les enfants sont décalés, par exemple quand on les sort du collège dans le cadre d'un dispositif, surtout s'il se révèle non pérenne. Les classes à projets transfigurent les élèves en donnant du sens.

- Il serait utile d'aider les nouveaux professeurs (et tous les autres personnels arrivants), qui sont souvent de nouveaux titulaires, en institutionnalisant une **aide à la prise de fonction**.

Afin de faire tomber les idées préconçues et le déficit d'image des quartiers sensibles, cette aide pourrait prendre la forme d'une réunion de pré-rentrée en présence des acteurs incontournables du tissu associatif local. Cette rencontre, éventuellement animée par un responsable de la politique de la ville, pourrait être complétée par une découverte pedestre des quartiers.

Il semble important de bien accueillir les nouveaux venus, afin qu'à leur tour, ils soient en mesure de bien accueillir leurs élèves.

Les difficultés sont aggravées par les **taux de renouvellement très important des équipes éducatives**. La logique des affectations de l'éducation nationale est problématique. Les dispositifs de cumul de points font que les nouveaux professeurs, arrivés une année donnée, restent 5 ans en place et partent ensuite tous la même année... Cette année par exemple, au collège Robert Doisneau, le Principal, le CPE et plus de la moitié des enseignants (26/43) ont été renouvelés. A Louise Michel, le même phénomène s'est produit l'année dernière. La plupart des nouveaux professeurs sont néo-titulaires.

**Lors d'un second tour de table, un débat s'est engagé en réponse à la question posée par Mme Fabienne Keller : « s'il n'y avait qu'une seule chose à faire, quelle serait-elle » ?**

Les réponses suivantes ont été apportées :

- Il faut **travailler sur la construction de soi-même**, la représentation que les jeunes ont d'eux-mêmes. Il est difficile d'isoler une action, car tout est lié. Il faut accompagner le programme de rénovation urbaine par une action sur les comportements, sinon tout sera à refaire dans dix ans. Le futur tramway est un élément essentiel à la réussite du PRU.

- On parle insuffisamment des **bons élèves**, qui sont noyés... **comment peut-on leur permettre d'avancer tout en restant à Clichy ?** Aujourd'hui, l'évitement se fait dès l'école primaire. Moins de 10 % des enfants de l'école élémentaire Pasteur (seule école hors ZEP avec l'école Henriette dans le secteur Doisneau) vont par exemple au collège Louise Michel. Les fuites se font vers le Raincy, Livry-Gargan et les dérogations sont gérées directement par l'Académie.

Ceux qui le peuvent déménagent avant le collège, en sorte que dans certains quartiers, un tiers des classes seulement est renouvelé d'une année sur l'autre. Les nouveaux arrivants sont plus pauvres que les partants.

- **L'aide aux parents est déterminante.** Les parents doivent être associés à l'éducation de leurs enfants, pour améliorer l'estime de soi au niveau des familles. Une cohésion des discours entre familles, société et collège est nécessaire. Les parents doivent savoir quelle est leur part, comment ils peuvent devenir acteurs.

- Les initiatives locales, les bonnes pratiques sont utiles mais il faut surtout **une réflexion globale structurelle** sur les politiques scolaire, de l'emploi et du logement et les moyens qui leur sont alloués. Tout ce qui fait lien et recrée de l'égalité de traitement sur un territoire est essentiel.

- **L'orientation** est également une question clef. Il faut combler les lacunes des familles s'agissant de la connaissance des métiers.

- Il faut mettre en place **des outils précoces, dès l'élémentaire**, car beaucoup se joue avant le collège. Les difficultés sont généralement décelables dès l'élémentaire. Or on diminue les leviers d'action, par exemple dans le cas des RASED.

- La **mixité** est essentielle. Or on a concentré sur certains quartiers les populations les plus en difficulté.

- Il faut **améliorer le regard que nous portons**, chacun d'entre nous, **sur les jeunes**, ce qui passe par un examen de soi. La jeunesse est aujourd'hui bouc-émissaire, surtout lorsque les fragilités s'accumulent (jeunes, d'origine étrangère, etc.).

- Il faut **améliorer le regard de la société** sur les lieux tels que Clichy. La télévision n'aide pas car elle en donne toujours une image très sombre en pointant ce qu'il y a de négatif.

- Les jeunes doivent prendre conscience qu'ils ont un passé, un présent et un avenir. Ils se trouvent dans un mille-feuille de difficultés, qui les empêche de se projeter dans l'avenir.



*Avec les représentants de la ville de Clichy-sous-Bois Mme Joëlle Vuille, M. Olivier Klein*

La réunion fut suivie d'une visite du chapiteau de l'association culturelle « La Fontaine aux images ». Ce chapiteau est né en 2004, suite à un partenariat entre la ville de Clichy-sous-Bois et la compagnie de théâtre « la Fontaine aux images ».



*A « La Fontaine aux images », chapiteau accueillant une compagnie de théâtre*



## Verbatim

---

### **Mme Daisy Brabant**

*« Les enfants sont très présents au collège. C'est le lieu qui leur appartient »*

### **M. André Valverde**

*« Il faut tenter de créer une situation sociétale dans laquelle un jeune va pouvoir se situer »*

*« Il existe un marasme sociétal qui entraîne une dépression collective »*

*« Les jeunes se demandent : « comment moi, individu, je peux agir alors qu'à l'échelle de la société je ne suis rien ? » »*

*« La jeunesse est bouc-émissaire »*

### **Mme Martine Landron**

*« Les classes à projet donnent aux jeunes le sentiment d'avoir un statut particulier »*

### **M. Ernest Badji**

*« On se donne bonne conscience en mettant en place des dispositifs »*

*« Dans les classes à projet, on ne reconnaît plus les élèves car ils changent de figure ; il y a du sens »*

### **Mme Anna Maouche**

*« Il faut faire prendre conscience aux jeunes qu'ils ont un passé, un présent et un avenir »*

*« Les jeunes sont dans un mille-feuille de difficultés »*

### **Mme Fabienne Keller**

*« Ce qui est déterminant est la capacité des jeunes à se projeter, grâce à un projet d'envergure »*

*« Le tramway, c'est un tuyau, un magnifique support, mais il faut expliquer, faire vivre son parcours »*

*« L'absence de mixité entraîne une fragilisation des populations. La pauvreté va à la pauvreté. »*

*« La mixité n'est pas un facteur mais une résultante »*

*« Le collège est un repère. Il tient le choc, il existe dans tous les quartiers et fait partie des lieux de la République ».*

## CLICHY-SOUS-BOIS 6 JANVIER 2011

### Personnes rencontrées au collège Romain Rolland

- ARSLAN Leyla,	sciences po
- BAMA Etienne,	parent d'élève
- BAMA Mireille Ida,	parent d'élève
- BAMA Ulrich,	élève en 1 <sup>ère</sup> bac pro électrotechnique
- BAVIÈRE Vincent,	professeur d'EPS
- BELHOSTE Catherine,	professeur d'histoire-géographie
- BEN-RADHIA Sofia,	parent d'élève
- BOUGUEBRI Ali,	élève en 2 <sup>nde</sup>
- BOURIET Monique,	professeur de mathématiques
- CHARLIER Christian,	professeur d'allemand
- CIRÉ Aminetou,	élève de seconde
- CIRÉ Mohamed,	parent d'élève
- CISSÉ Mariam,	conseillère municipale de Clichy-sou-Bois
- DA COSTA PEREIRA Ludivine,	élève en 1 <sup>ère</sup>
- DE OLIVEIRA Jennifer,	élève de 2 <sup>nde</sup>
- FONTUGNE Muriel,	professeur d'anglais
- FUSS Julien,	professeur de physique-chimie
- GOURDÉ Virginie,	assistante pédagogique
- GRANGER Muriel,	CPE
- HACIB Essaid,	parent d'élève
- HAMMOUTI Rajaa,	élève au lycée Jean-Baptiste Clément
- KEPEL Gilles,	professeur à Sciences-po
- LEROY Emmanuel,	principal adjoint
- MECHMACHE Henria,	parent d'élève
- MERIN Lise,	professeur de français
- MEZOUAR Mayette,	ancienne élève
- NAÏMI Mourad,	professeur d'EPS
- NEBZRY Fouzia,	parent d'élève
- REJICHI Rim,	professeur de Français
- RODRIGUES Carlos,	parent d'élève
- SALIHI Mérième,	professeur de SVT
- VERAN Vanessa,	professeur de lettres modernes

Ce cinquième déplacement sur le site de Clichy-Montfermeil a débuté par la visite d'un logement d'I3F, construit dans le cadre du programme de rénovation urbaine.

Les responsables du PRU et de la MOUS ont ensuite accompagné Mme Fabienne Keller au quartier de la Forestière. Créés autrefois pour loger des cadres, y compris en résidence secondaire, les immeubles de ce quartier sont aujourd'hui progressivement vidés en vue de leur destruction. **La visite d'un bâtiment et d'un logement de cette cité a permis d'en constater l'extrême dégradation** : les parties communes sont ouvertes, infiltrées d'eau, tout comme les habitations. Les ascenseurs sont définitivement condamnés en l'absence d'entretien (du moins dans les bâtiments bas). Les espaces verts alentours autrefois accueillants sont également très dégradés.

**Une première table ronde s'est ensuite déroulée au collège Romain Rolland**, à quelques mètres de la cité de la Forestière dont provient la plupart des élèves. Au cours de cette table ronde qui a réuni enseignants et personnels éducatifs, les points suivants ont été soulignés :

- Le collège compte 570 élèves (nombre en légère diminution), 56 enseignants et une quinzaine d'assistants d'éducation et conseillers principaux d'éducation. Plus de 30 % des élèves ont déjà une année de retard en 6<sup>ème</sup>. 7 % environ ont 2 années de retard. 48 % des élèves de troisième vont en seconde générale ou technologique. Le lycée de secteur est le lycée Alfred Nobel de Clichy-sous-Bois. Cette année, 6 élèves sont par dérogation au lycée Albert Schweitzer du Raincy. Les meilleurs élèves obtiennent des dérogations dans des lycées du Raincy ou de Livry-Gargan, ce qui contribue à appauvrir le lycée de secteur.

- **Les structures familiales se délitent.** Les familles sont de plus en plus souvent monoparentales. Les enfants sont seuls, sans repères, lorsque leurs mères partent travailler. Les pères paraissent absents. Ils sont souvent décédés, âgés ou handicapés. Aujourd'hui, la structure familiale repose beaucoup sur les femmes. Elle repose également sur un cadre éclaté : des « oncles » dont on ne connaît pas exactement la relation à l'enfant, des « grands » qui prennent en charge leurs cadets.

- **La commune s'est appauvrie, notamment au cours de la dernière décennie.** Autrefois, les pères travaillaient chez Citroën, les mères arrondissaient les fins de mois par de petits travaux de confection. La ville était avant tout une cité ouvrière. Aujourd'hui, les familles majoritairement d'origine africaine qui vivent à Clichy subissent une misère et un enfermement terribles. Selon une autre participante à la table ronde, la paupérisation est plus ancienne et l'extrême misère existait déjà à Clichy dans les années 1970.

- **Les élèves ont des difficultés à structurer leur pensée et à communiquer, y compris dans certains cas au sein de leur propre famille.** Dans un cas, par exemple, il a fallu un interprète pour permettre à une mère turque de communiquer avec son enfant francophone.

- **Les enseignants ont des obligations difficiles à concilier** : accompagner les élèves en difficulté, ne pas négliger les bons élèves, ne pas « inciter » les élèves à dysfonctionner pour qu'on s'intéresse à eux.

En réponse à la question de savoir quels étaient les facteurs clefs à développer pour améliorer la situation des élèves, les réponses suivantes ont été apportées :

- **Associer les parents à l'éducation** : les parents ont tendance à laisser l'école et l'enfant gérer seuls les questions qui se posent, notamment dans le domaine de l'orientation ;

- **Donner davantage de responsabilités aux jeunes**, leur trouver un rôle au collège en leur donnant confiance ;

- **Travailler davantage avec les acteurs sociaux** en réduisant les lenteurs (notamment le temps de réaction de l'Aide sociale à l'enfance) ;

- **Organiser des modules pour compenser l'existence de classes nombreuses et hétérogènes** : diviser les classes, appliquer des pédagogies différenciées ;

- **Valoriser les métiers manuels** (des actions telles que le forum des métiers tentent d'y contribuer) ;

- **Dégager du temps de tutorat**, dans l'esprit des « modules relais » (suivi des enfants 10h/semaine pendant 6 semaines avec un suivi 6 semaines après) en accentuant la nécessité d'avoir un référent unique adulte par enfant. Les élèves sont désorientés par la multiplicité des référents adultes que les dispositifs existants mettent en place. De façon générale, après l'école primaire, les élèves ont beaucoup trop d'interlocuteurs.

- **Mettre l'accent sur les activités sportives** notamment après les heures de cours ;

- **Ne pas empiler les dispositifs** mais trouver des moments pour travailler autrement et laisser davantage de temps aux enseignants ;

De façon générale, le travail au contact des adolescents des quartiers fragiles montre chaque jour **qu'il n'y a pas « un » jeune de banlieue, mais qu'ils sont tous différents**. Ils ont autant le droit que les autres jeunes d'être différents entre eux. Le stéréotype du « jeune de banlieue » est une absurdité.

En réponse à une question portant sur l'existence éventuelle d'« *influences adverses* », la question des dispenses de piscine a été évoquée. Ces dispenses concernent 6 filles sur 2 classes. Elles ne sont pas seulement le reflet d'interdits religieux, mais ont parfois une dimension culturelle (peur de l'eau,...). Par ailleurs, une centaine d'élèves sur 570 fréquentent la cantine.

**Une deuxième table ronde a ensuite réuni d'anciens élèves du collège Romain Rolland.**



*Anciens élèves du collège Romain Rolland*

Ces anciens élèves ont des parcours divers : ils sont actuellement élèves aux lycées Alfred Nobel (Clichy-sous-Bois), Blaise Pascal (Villemomble), René Cassin (Le Raincy), Albert Schweitzer (Le Raincy), Jean-Baptiste Clément (Gagny) ; une élève n'a pas trouvé d'affectation à l'issue de la classe de troisième.

**Les élèves ont tous un bon souvenir du collège et l'envie d'y revenir.** L'élève qui n'a pas trouvé d'affectation après la Troisième, et qui a ensuite refusé une formation jugée trop lointaine, regrette ne pouvoir revenir en arrière pour corriger ses erreurs, et regrette aussi avoir refusé une formation accessible en bus. Elle souhaiterait devenir coiffeuse.

**Tous les élèves reconnaissent la rupture entre lycée et collège :** « *on rentre un peu dans la cour des grands* », « *les profs demandent qu'on commence à devenir des adultes* ». Pour beaucoup cette autonomie contribue à leur motivation : au lycée par exemple, la présence est moins contrôlée qu'au collège, ce qui les responsabilise sur les conséquences de leurs absences qu'ils sont seuls à subir. Par ailleurs, le caractère concret des projets contribue aussi à motiver les élèves. Par exemple, une élève souhaite créer une entreprise de vente de produits multimédias.

Un élève note qu'avant de devenir un excellent élève, il a peiné en sixième car il ne comprenait pas le fonctionnement du collège. Il précise que, dans son lycée, les élèves de Romain Rolland sont regroupés dans la même classe de seconde.

Pour conclure, il a été jugé qu'il serait très utile que ces anciens élèves viennent raconter leur expérience aux élèves actuellement scolarisés au collège.

**Une troisième table ronde a enfin réuni des parents d'élèves.**

## Paroles d'acteurs

### Personnel éducatif :

*« Depuis quelques années les habitants de Clichy subissent une misère et un enfermement terribles »*

*« Les élèves ont des problèmes de structuration de leur pensée »*

*« La structure familiale repose énormément sur les femmes »*

*« Donner plus de responsabilités aux jeunes, leur trouver un rôle dans le collège »*

*« Travailler davantage avec les partenaires sociaux (prévention spécialisée, etc) »*

*« Les enfants font souvent les choix d'orientation seuls »*

*« Valoriser les métiers manuels »*

*« Diviser la classe »*

*« Dégager du temps de tutorat avec un seul référent adulte par élève »*

*« On a du mal à dire ce qu'est un gamin de banlieue. Il y a des milliers de gamins de banlieue. Il n'y en a pas deux pareils. Ils ont autant le droit que nous d'être différents entre eux. »*

### Élèves :

*« On a une sensation de bien-être en revenant dans l'établissement »*

*« Au lycée, on rentre un peu dans la cour des grands »*

*« Au lycée, les profs demandent qu'on commence à devenir des adultes »*

*« Je voudrais revenir en arrière pour corriger mes erreurs »*

*« La motivation, c'est venu tout seul »*

**MARSEILLE  
COLLÈGE ELSA TRIOLET  
15 NOVEMBRE 2010**

**Personnes rencontrées :**

- |                           |                                       |
|---------------------------|---------------------------------------|
| - ALLIGIER, Maryline      | Professeur Histoire-Géo et Cinéma     |
| - ANGOSTO, Joël           | Professeur d'espagnol                 |
| - BENSADK, Abdelaziz      | Professeur de mathématique            |
| - BOLIS, Magalie          | Professeur de français                |
| - BUISSON, Maryse         | Chargée de mission IA13               |
| - CALCAGNO, Mélanie       | Professeur de mathématique            |
| - DE LA CRUZ, Marie-Josée | Secrétaire du RAR                     |
| - DI GIULIO, Vérane       | Professeur d'anglais                  |
| - DUVENON, Bernard        | Principal                             |
| - MARI, Jean-Bernard      | Professeur de mathématique            |
| - MORAN, José             | CPE                                   |
| - QUEINNEC, Jean-Marie    | Principal Adjoint                     |
| - RAGOT, Christelle       | Conseillère d'éducation – Psychologue |



*Devant le collège Elsa Triolet à Marseille*

Arrivée au Collège Elsa Triolet située dans le XV<sup>e</sup> arrondissement de Marseille (Quartiers Nord). Nous sommes en face d'une équipe éducative jeune, motivée et très soudée.

La réunion commence par souligner qu'il faut favoriser à tout prix le travail personnel des élèves et **les motiver à avoir plus d'ambition**. Il faut une continuité éducative avec les partenaires sociaux/éducatifs locaux.

La situation du collège est souvent sereine. Mais il y a toujours des imprévus et des tensions. Souvent **les litiges dans les quartiers sont le résultat « d'embrouilles » entre jeunes** : « On insulte les morts », rapportés sur des blogs ou les téléphones portables. Les nouveaux moyens de communication accentuent les problèmes.

En outre **on assiste aux phénomènes des groupes** qui permettent aux jeunes de s'identifier à un destin collectif.



*En compagnie du Principal du collège Elsa Triolet, Bernard Duvenon*

C'est un « petit » collège à taille humaine, il y a une bonne ambiance générale dans l'établissement. Il est d'ailleurs beaucoup plus logique de maintenir des petites structures éducatives pour les élèves. Il y a peu de mixité sociale et le problème fondamental est celui de l'absence de maîtrise de la langue française chez les élèves.

**Les groupes de langue sont une bonne initiative pour renforcer cette maîtrise du français entre la 6<sup>ème</sup> et la 3<sup>ème</sup>**, mais les effectifs doivent être moins importants pour produire de bons résultats. Les groupes de langage doivent



commencer dès l'école maternelle, mais les personnels des maternelles ont peu de temps à consacrer à la conversation en français. Un des problèmes tient au fait que les enfants n'ont pas assez d'interlocuteurs adultes.

**Il faut donner aux élèves le sentiment que l'enseignement leur sert à quelque chose.** Il faut parvenir à les impliquer dans le travail scolaire. Les stages d'immersion sont une bonne formule. On assiste dans l'école à la confrontation des différents codes de langage – notamment au regard de la culture –, qui ne sont pas nécessairement partagés, ni par les enfants, ni par les parents. Il y a de ce fait peu de liens entre ces codes et les élèves. On se rend compte de cette insuffisance de maîtrise des codes sociaux lors des entretiens d'embauche.



*Réunion avec le personnel enseignant du collège Elsa Triolet*

Le principe de mixité du collège est remis en cause ; de plus, **les élèves n'adhèrent pas à ce qu'est l'école. Néanmoins, l'école reste un refuge.** Il faut tenir compte d'un environnement très dégradé dans les quartiers, socialement et culturellement. **38 % des habitants vivent de prestations sociales. La précarité est de plus en plus forte dans les familles. En raison du chômage, il est très difficile pour les jeunes de projeter leur avenir dans l'emploi.**

La principale motivation des collégiens à la fin de la journée, est de **sortir de l'école. Ils manquent d'ambition et de projets** ; ils n'ont pas de valeurs de référence. C'est la télévision et les grandes surfaces qui les attirent avec les valeurs qu'elles véhiculent. Pour autant, les jeunes ont peur de la rue et l'école reste pour eux un refuge. Le travail a une place centrale à l'école. L'école est à contrecourant sur tout. Elle va à l'encontre de la culture orale qui est souvent celle des parents.

D'un large échange de vues, il résulte que pour assurer le succès des efforts entrepris, il faut une stabilité des dispositifs. Il faut plus d'heures de postes et non pas

des heures supplémentaires compte tenu de leur pénibilité. La disparition des contrats aidés aura de graves conséquences.

Par ailleurs, le décrochage des enfants résulte aussi du **manque de sommeil et de leur préférence pour les offres de loisirs**. Les jeunes aiment plus « *la tchatche* » que les discours construits. Quant aux parents, eux-mêmes à l'écart des codes de l'école, ils sont absents dans l'aide aux enfants. Les élèves veulent bien travailler à l'école, mais pas à la maison.

Néanmoins, une grande majorité des enfants adoptent la démarche scolaire. Cette majorité peut s'insérer dans la société à la condition qu'ils trouvent les facteurs sociaux et professionnels qui leur permettront de s'insérer.

Avec 37 % des parents qui n'ont pas d'activité professionnelle, qui vivent de l'aide sociale, qui ne sont pas dans une logique d'autonomie et qui, souvent, ne parlent pas le français, **le lien avec la famille est difficile**. Les parents ne comprennent pas ce qui est noté dans le carnet de correspondance. Or, l'école ne peut pas se faire sans les parents.

Le collège reçoit 50 demandes de dérogations à l'entrée en 6<sup>ème</sup> chaque année (pour partir dans un autre établissement), soit un manque de 200 élèves au total. 43 % des élèves passent au lycée mais 30 % de ces 43 % ne réussissent pas leur année de seconde.

D'un autre échange, il résulte que les résultats sont d'autant meilleurs que l'équipe enseignante mène un travail de fond avec des règles communes. Les professeurs sont les seuls à dire aux jeunes qu'ils doivent faire des efforts, alors que les médias audio-visuels leur montrent le contraire. Il faut aussi accompagner les jeunes enseignants dans leur propre formation. **L'école va bien quand elle a du sens et de la stabilité dans le long terme.**

**MARSEILLE**  
**15 NOVEMBRE 2010**  
**Partenaires, Associations et Parents d'élèves**

**Personnes rencontrées :**

- ABADOU, Sonis                      Accompagnatrice à la scolarité des exclus temporaires, ADDAP13
- BESTAGNE, Nadia                    Professeur, documentaliste
- BOCHER, Geneviève                Infirmière, Education Nationale
- BONNAIRE, Marylou                Chargée de développement territorial et communication, Cosmos Kolej, La Gare Franche
- BRYA, Nadine                        Directrice PACQUAM
- BUISSON, Maryse                    Chargée de mission IA13
- CHERGUI, Sabbah                    Educatrice spécialisée, ADDAP13
- DE LA CRUZ, Marie-Josée        Secrétaire RAR
- DUBOIS, Dominique                Coordinateur des médiateurs de proximité des collèges, Association de médiation sociale
- DUMONT, Jean-Jacques            Directeur Centre Social Bounely
- DUVENON, Bernard                Principal
- GARMER, Géraldine                Responsable développement territorial, Cosmos Kolej, La Gare Franche.
- JOUANAUD, Mireille                Représentante des parents d'élèves, FCPE
- MEGHOUFEL, Jean-Marc            Président PACQUAM
- MENDES, Sandrine                Professeur de mathématique, référent.
- POUILLY, Patrick                    Chef de service éducatif ADDAP13
- QUENNEIC, Jean-Marie            Principal adjoint
- ROUBAUD, Gérard                 Inspecteur de l'éducation nationale



*A la cantine du collège Elsa Triolet*

Après un déjeuner à la cantine du Collège Elsa Triolet, nous assistons à une seconde réunion, composée notamment des associations partenaires du collège. La discussion commence par la volonté des associations de valoriser le travail personnel et les réussites de chacun des élèves. Il faut s'assurer de s'entourer d'acteurs regroupant de multiples compétences.



*Avec les acteurs associatifs travaillant avec le collège Elsa Triolet*

« *Que veut dire parler d'art et de culture dans des quartiers sensibles ?* ». Il est important de pouvoir créer des passerelles entre les différents établissements car « tout seul on n'y arrive pas ». **La situation des jeunes se complexifie, se dégrade.** Il

y a une nécessité de mobiliser tout à chacun avec ses compétences spécifiques. L'école est en contact avec les centres de consultation pour adolescent pour la prise en charge des besoins en pédopsychiatrie.

**Les associations sont au contact de l'école par l'intermédiaire des professeurs référents.** L'association de médiation sociale est présente depuis 2002 ; les problématiques de violence semblent rester les mêmes, néanmoins sans aggravation d'après les statistiques d'incidents constatés. En fait, les problèmes se déplacent d'une école à l'autre. Elle intervient avec ses 40 médiateurs encadrés par 4 dirigeants sur 19 collèges dans les quartiers sensibles. Elle fait de la prévention à l'abord des collèges, dans les transports domicile-écoles et dans le centre ville de Marseille.

Avec un taux de 35 % de familles monoparentales, **on observe de graves détériorations des structures psychiques et familiales et une aggravation de la souffrance psychique des jeunes. Les nouvelles technologies conduisent à vivre dans l'instantané, dans l'immédiateté. La violence s'installe et touche aussi maintenant les filles.**

L'objectif de « La Gare Franche », comme centre culturel, est de conduire à la valorisation du travail personnel des jeunes qui sont particulièrement intéressés par le contact avec les artistes plasticiens, danseurs, acteurs, etc. La question du multiculturalisme se vit sans problème grâce aux différents partenaires impliqués.

**La vraie difficulté est d'arriver à sortir les jeunes de leur contexte.** Il ne s'agit pas d'organiser des événementiels, mais de permettre à ces jeunes de s'approprier un projet qui doit être « *une enclave poétique* » lors des ruptures CM2/6<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>/2<sup>nde</sup>. Un des moyens consiste à croiser toutes les disciplines comme le jardin, la cuisine ou le théâtre. C'est ainsi qu'un ouvrage collectif de photographie « l'œil d'Elsa » a été réalisé et publié à Actes Sud.

**Ce qui fonctionnera à l'avenir dans les quartiers sensibles, c'est le partenariat entre le quartier et le collège.** Ce partenariat doit conduire à donner aux jeunes et à leurs parents les codes nécessaires pour parvenir à s'insérer dans la société. Il est important que le soir, il y ait des lumières allumées dans les immeubles afin que les habitants sachent qu'il y a des enfants concentrés sur leurs devoirs en train de travailler.

PACQUAM est une fédération d'associations actives sur les collèges et les quartiers. Elle emploie 850 personnes. Elle s'appuie en outre sur deux centres sociaux, dont le centre des Bourelly, notamment pour y tenir des permanences à destination des familles. Un tiers des 400 élèves du collège Elsa Triolet sont accueillis en centre social pour l'aide aux devoirs. PACQUAM s'occupe principalement des 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> (environ 50 % du collège).

On essaye de retrouver des pratiques collectives qui sont peu à peu abandonnées à cause d'un certain repli sur soi. PACQUAM fait un travail partenarial

à la croisée du collège et de la famille. L'inscription se fait au collège, et une réunion par an a lieu avec les parents pour faire le point sur l'aide aux devoirs. On arrive ensuite à garder les élèves après les cours au sein du collège. La fédération intervient également pour 10 jeunes placés en internat car il faut parfois sortir l'élève de sa famille. Mais il est difficile de combattre le repli sur soi des jeunes et on constate aussi une fatigue des partenaires.



*Réunion avec les associations de quartier travaillant en partenariat avec le collège Elsa Triolet*

Il faut donner de bonnes conditions matérielles aux jeunes pour qu'ils puissent travailler. Le collège est de ce point de vue le lieu central du quartier. Les assistants pédagogiques interviennent de manière positive ou négative selon leur propre destin. Ils sont des modèles dans un sens comme dans un autre selon leur propre réussite professionnelle ou échec social.

Les clés de la réussite éducative dans un environnement social et matériel dégradé tiennent aux conditions de la collaboration entre le collège et le quartier dans le cadre d'un projet partagé d'amélioration des conditions de vie des jeunes et des efforts engagés pour leur permettre de réussir dans la vie. Une des clés essentielles est qu'ils sortent du collège en sachant lire, la difficulté majeure étant la maîtrise du français.

**Il faut préparer les élèves à l'arrivée au collège.** Il est important, par ailleurs, de garder les relations collège-associations qui sont une des clés de la réussite des collégiens. Il existe un Projet pour l'Amélioration et le suivi des élèves, dirigé par les RAR avec un taux d'encadrement privilégié. Ce dispositif est volontaire, en co-intervention avec pour objectif 100 % des élèves lecteurs à la fin du CE1.

Il résulte des échanges qui ont suivi que, dans certains collèges, les choses fonctionnent mieux grâce aux partenaires et à la confiance qui a été ainsi créée (par

exemple entre PACQUAM, les centres sociaux, le collège), mais aussi et surtout parce qu'on a affaire à des collègues à dimension humaine. Il faut en fait faire contrepoids aux réseaux – notamment de trafics – qui s'appuient sur des enfants de plus en plus jeunes (en raison de l'impunité de cette population enfantine et du coût très faible de leur emploi).

**La société actuelle génère des situations de crise de plus en plus violentes et la santé psychologique globale des jeunes se dégrade.** Avec des jeux qui risquent parfois de mal finir, avec des passages à l'acte violents, tout peut déraiper rapidement à partir d'un fait anodin. C'est une situation qui résulte aussi d'une absence de verbalisation de certains faits et de la difficulté à traiter certains cas psychiques du fait de la connotation négative des traitements en psychiatrie.

Lors de la réunion, les participants font part de leur grande envie de travailler ensemble dans un cadre cohérent. Une grande confiance est mise en place.



*Visite au centre social Bourrely Perrin à la marge de notre réunion avec les partenaires associatifs*

**MARSEILLE**  
**GIP POLITIQUE DE LA VILLE**  
**16 NOVEMBRE 2010**

**Personnes intervenantes :**

- BERRICHE Karima Directrice CLS L’Agora
- BOUGHANEMI Himane Directeur Association Contact Club
- BRUNO Antoine Chef de service Association Tremplin
- BUNARDJIAN Chantal Conseillère pédagogique PJJ 13
- BOYER Valérie Députée des Bouches du Rhône et Adjointe à la politique de la ville et à la rénovation urbaine
- CAVALLARO Brigitte Directrice Générale, Mission locale
- DANIEL Max Directeur Association Tremplin
- DEBRENNE Pierre-Yves Directeur GIP Politique de la ville
- DRANET Eric Directeur Association Point Sud
- HAMMA Aouli Farida Coordinatrice du Programme Réussite Educative XIVE, GIP Politique de la ville de Marseille
- HERGOUALC’H Pierre-Marie Conseiller Technique auprès de Valérie Boyer, Ville de Marseille
- KAISER Shanti Co-directrice ADEJ
- LAHMADI Amar Responsable du pôle réussite éducative, GIP
- PERRUQUE Brigitte Directrice Espace Pédagogie Formation France
- RAHALI Karim Coordinateur Service Jeunesse, MPT Kleber, AIL 13
- TAGAWA Anne-Marie Educatrice spécialisée ADDAP13, service XIIIe/XIVe





*Fabienne Keller avec la députée des Bouches du Rhône Valérie Boyer*

Mme Valérie BOYER, députée des Bouches du Rhône et adjointe à la politique de la ville et à la rénovation urbaine, introduit la réunion. **Marseille compte 41 000 collégiens, 18 861 en CUCS et 51 000 en classes élémentaires. Le turn-over dans les collèges marseillais est important, de l'ordre de 30 à 50 % chaque année.**

**La Maison de l'apprenti** fait un travail sur les 13-15 ans. C'est le concept d'une structure « dehors/dedans ». L'argent, la place sociale et la reconnaissance qui l'accompagne, sont les causes de beaucoup de petits trafics. La maison de l'apprenti tente de leur donner un sentiment de sécurité tout en sortant de ces réseaux. Il est envisagé d'orienter cette maison de l'apprenti pour les 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> afin d'éclairer les élèves sur leurs choix d'orientations. Selon les associations, la prise en charge des élèves au Collège marche bien, mais dès que l'on en sort les résultats sont moins probants.

Dès la puberté, la perspective est qu'une vie sociale est possible. Néanmoins il semble que la phase séparant ce stade de celui de la séparation d'avec les parents soit de plus en plus longue. La question principale qui regroupe la plupart des acteurs est celle **du choix de l'égalité républicaine**. En effet, on assiste à un gâchis du potentiel des élèves dans ces quartiers, **de plus en plus de jeunes entre 14 et 16 ans étant déscolarisés**. Pendant l'année de leur sortie effective du système scolaire, la moitié d'entre eux sont perdus. **La société semble avoir évolué, mais pas le collège. De plus, on y pratique de plus en plus le consumérisme, avec un « collègue à la carte ». Il faudrait proposer des alternatives tout en gardant cette égalité républicaine.**

L'Education nationale arrive à être réactive tout de même. « *Ça bouge lentement en raison de la lourdeur de la machine bureaucratique, mais ça bouge.* ». Il y a un désengagement de la part de l'Etat à hauteur de 50 % dans les quartiers (comme celui de St Barthélemy - 14 000 habitants) pour les jeunes et la cohésion sociale. 20 % des jeunes du quartier Saint Barthélémy sortent sans aucune qualification de l'école, avec un taux de chômage de 48,6 %.



*Réunion avec les acteurs de la politique de la ville de Marseille*

La discussion s'engage sur des études faites sur le décrochage scolaire : **les enfants s'ennuient au collège mais il reste néanmoins un autre de vie et de sociabilité**. Quelle sera la place de l'enfant dans ces territoires urbains sensibles ? C'est une préoccupation importante des habitants de ces quartiers. Quelle sera la place des enfants au sein de ces projets de rénovation urbaine ? Il semblerait qu'ils ont déjà intégré la relégation sociale.

On parle de la question de l'emploi des professeurs et beaucoup déplorent le trop grand nombre de « turn-over ». C'est hors hexagone que les jeunes des quartiers sensibles se rendent compte qu'ils sont réellement français. Le regard de l'autre lui permet d'accéder à cette réalité. L'identité redevient problématique au retour en France.

Les associations présentent leur activité :

- le Centre social Maison Pour Tous Kleber : découverte des sports (autre que football) qui est un prétexte pour repérer les jeunes isolés.

- les Amis de l'Instruction Laïque 13

- le contact Club est un centre de prévention de la délinquance qui travaille avec quatre collèges. Il s'interroge sur le manque de fondamentaux à l'arrivée en 6<sup>ème</sup> et sur la possibilité d'un examen de passage entre le CM2 et la 6<sup>ème</sup>.

- L'association Point Sud tente de créer l'insertion par le sport et le loisir (notamment le rugby et les activités en milieu naturel). Elle a la volonté de démocratiser le rugby au niveau des écoles primaires afin de faire passer les valeurs inhérentes à ce sport. 8 écoles sont concernées avec la formation de 30 enseignants chaque année.

Au collège Versailles (quartier de la Vilette, III<sup>e</sup> arrondissement de Marseille), a été créée une AS rugby avec une moitié de filles et une moitié de

garçons. Une section rugby a également été créée au sein du collège en 3<sup>ème</sup> ; c'est à la fois une insertion professionnelle et une activité compétitive qui donne pour résultat un passage de 50 % à 90 % au Brevet des collèges. On assiste à la valorisation des jeunes à travers une activité sportive.

Néanmoins, 30 % des enfants rentrent au Collège Versailles sans les fondamentaux nécessaires à la poursuite des études au collège. Beaucoup sont des primo-arrivants pour lesquels le problème ne se pose pas forcément pour l'apprentissage de la langue française, mais sur le dépaysement. En effet, **ce qui semble faire la différence, n'est pas tant le facteur de catégorie sociale distinct, mais le fait ou non de la scolarisation préalable de l'enfant.**

Des échanges de vue qui ont alors lieu il apparait que :

- **le collège est un vrai lieu de vie dans les quartiers sensibles ;**
- **la question principale est celle de la place des enfants dans ces quartiers et de leur prise en compte dans les projets de rénovation urbaine ;**
- **les centralités bougent : centres sociaux, stades, associations, etc. ;**
- la difficulté est de **se dire français en France ;**
- **la discrimination est dans le regard de l'autre** qui implique un repli sur l'identité première par réaction plus que par choix assumé ;
- **la crise identitaire est plus forte maintenant**, notamment lors de la séparation d'avec les parents à l'âge du passage à la vie d'adulte ;
- **le collège n'a pas évolué comme la société qui est devenue prisonnière du consumérisme ;**
- il faut éviter que **l'orientation ne soit ressentie comme une sanction ;**
- face à la rue qui offre des modèles alternatifs d'économie parallèle, **comment éviter que les plus jeunes ne soient aspirés dans les réseaux de trafics ;**
- **il faut comprendre les causes de l'attractivité des réseaux : la protection et le cadre social, la valorisation et la place sociale.**

**MARSEILLE**  
**COLLÈGE JEAN MOULIN**  
**16 NOVEMBRE 2010**

**Personnes rencontrées**

- M. Bruno ANCEL, Enseignant
- Mme Laurence AYME, Chef de service SESSAD
- M. BEN BOUZEYANE, Directeur du centre social Kalliste-Granière
- M. Jean-François CARACENA, Principal adjoint
- M. Jean-Pierre CORMON, Coordonnateur du REP Saint-Antoine
- Mme Gisèle COULET, CPE
- Julien CUMINETTO, Enseignant
- Mme DJELLOUL Khedda, Coordinatrice des médiateurs de proximité des collèges
- M. Dominique DUBOIS, Coordinateur des médiateurs de proximité des collèges
- M. Gérard ELMIDORO, Directeur de la SEGPA
- Mme Armelle FLORES, CPE
- Mme Sylvie FRANCESCHI, Représentante des parents d'élèves
- M. Paul GIACOBETTI, Enseignant
- M. Jean-Pierre GONNOT, Principal
- Mme Isabelle GROULET, Coordinatrice ULIS
- Mme Laurence GUILHEM, Enseignante
- Mme Christine LANGLAIS, Enseignante
- Mme Jocelyne LE MAÎTRE, Infirmière
- Mme Élisabeth LEON, Enseignante
- M. Ludovic MATHOT, Enseignant
- Mme Marie-Pierre RABAH, Assistante sociale scolaire
- M. Paolo USAI, Enseignant
- Mme Martine YSARD, Enseignante



**Collège Jean Moulin de Marseille**  
(Source : site internet du collège Jean Moulin)

Le collège Jean Moulin est un collège « réseau ambition réussite » du 15<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille (quartiers nord). Son effectif est de 500 élèves, dont 128 en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). 90 % des parents d'élèves appartiennent à une catégorie socioprofessionnelle « très défavorisée » (chômeur ou sans activité). **Le français est souvent une seconde langue pour les enfants.**

Peu de jeunes (quelques dizaines) étaient présents au collège le jour de la visite, en raison de la fête de l'Aïd-el-Kebir.

Jean Moulin se caractérise par l'importance de sa SEGPA. Le handicap des jeunes scolarisés en SEGPA n'est pas purement scolaire mais aussi social et en relation avec leur lieu de vie, dans des quartiers à l'abandon. **Depuis 30 ans, de plus en plus de parents sont sans activité, avec comme conséquence concrète que les jeunes sont les seuls à se lever tôt le matin chez eux.** La SEGPA accueille des jeunes qui auparavant auraient relevé d'établissements spécialisés ; le collège devient une structure qui fédère plusieurs modes d'accueil (ULIS<sup>1</sup>, ENAF<sup>2</sup>, DP 3 et 6<sup>3</sup>...).

**Une partie des élèves n'habitent pas à proximité du collège**, notamment ceux issus de la cité Kalliste, ce qui soulève des problèmes non résolus d'accessibilité et de coût des transports publics. Le quartier Kalliste, qui a connu une forte paupérisation au cours des trente dernières années, fait l'objet d'un plan de sauvegarde depuis 2010. Il s'agit d'une copropriété surpeuplée, habitée par de

---

<sup>1</sup> Unité localisée d'inclusion scolaire (ex UPI) : dispositif de scolarisation des élèves handicapés au sein d'établissements du second degré.

<sup>2</sup> Élèves nouveaux arrivants en France.

<sup>3</sup> Découverte professionnelle 3h et 6h.

nombreux Comoriens et Maghrébins. Le centre social du quartier, la Maison pour tous, accueille les adolescents pour les devoirs, et travaille également avec les parents afin de leur expliquer les « codes » de la vie au collège (lecture des bulletins de notes par exemple).

Le collège travaille avec les établissements voisins (Elsa Triolet, Vallon des Pins) pour accompagner les élèves exclus temporairement de ces structures. Il travaille par ailleurs avec le centre social pour favoriser l'alphabétisation des parents (collège des parents). 5 cycles de formation des parents sont organisés, dont 2 au collège et 3 au centre social, pour au total environ une centaine de parents.

Dans le secteur du collège existent aussi des noyaux villageois, près des Aygalades. L'évitement est important, le collège public perdant environ 25 élèves par an au profit du privé. La diminution de la mixité sociale qui en résulte réduit les perspectives des élèves, qui ne perçoivent plus le travail comme un facteur de réussite.

**Dès la 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>, l'économie parallèle rapporte aux adolescents ce que le travail ne leur semble pas rapporter. Les guetteurs sont recrutés de plus en plus jeunes.** Par ailleurs, les valeurs véhiculées par les médias sont problématiques.

A l'issue des années collège, 40 % des élèves du collège Jean Moulin environ passent en Seconde générale, avec ensuite pour eux de faibles taux de redoublement au lycée. Une majorité passe en CAP. L'orientation reflète souvent un manque d'ambition, ou la volonté de s'assurer d'obtenir un diplôme. Dans l'imaginaire de ces adolescents, il est difficile d'envisager le baccalauréat.

**L'absentéisme lourd (décrochage) concerne environ 60 élèves sur 500.**

**Le métier d'enseignant en ZEP est très différent du métier d'enseignant en centre ville, avec une prédominance forte de l'accompagnement social.** Il faut s'occuper des élèves, gérer leurs problèmes divers. Par conséquent, une formation spécifique pour les enseignants en quartiers sensibles serait souhaitable. Les jeunes enseignants peuvent être particulièrement en difficulté, mais, en réalité, ce sont tous les enseignants qui doivent se remettre en cause à chaque rentrée scolaire. Ces difficultés font qu'il est de plus en plus difficile de recruter des enseignants titulaires sur ces postes. Même les enseignants contractuels sont réticents. Depuis le début de l'année scolaire, 3 professeurs ont déjà « craqué ».

**Les enseignants ont néanmoins des raisons de rester – ils se sentent utiles –** et, de fait, les personnes qui ont choisi de travailler, dans des conditions difficiles, au collège Jean Moulin, sont majoritaires. Leur engagement se traduit par de nombreux projets : la totalité des 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> et la moitié des 4<sup>ème</sup>-3<sup>ème</sup> sont des classes à projet.

Lors d'un tour de table final, chacun a décrit ce qu'il lui semblait souhaitable de valoriser à l'avenir :

**- le travail bien fait des élèves pourrait être davantage récompensé, par**

exemple grâce à une distribution des prix, en y associant les familles afin de susciter davantage la fierté des parents ;

- **la question du transport scolaire doit être résolue ;**

- **la présence d'un psychologue scolaire, de façon permanente, serait souhaitable**, tant pour aider les élèves que pour soutenir leurs professeurs ;

- **valoriser l'histoire et l'identité des quartiers**, notamment en faisant découvrir aux élèves le patrimoine local, permettrait de contrebalancer l'image négative des cités et contribuerait à l'éclosion de la notion de citoyenneté.

D'autres actions seraient utiles :

- **faire venir les parents au collège**, tout en sortant du rapport habituel entre parents et professeurs pour diminuer l'appréhension des premiers, qui ont souvent eux-mêmes connu l'échec scolaire ;

- **valoriser le travail en petits groupes**, responsabiliser les enfants, leur donner de l'importance afin qu'ils deviennent plus autonomes ;

- **ouvrir l'école et la rendre attractive** afin que l'élève ait envie de venir ;

- **revaloriser le métier d'enseignant en ZEP pour tenir compte de sa pénibilité ;**

- **reconnaître le véritable travail des enseignants** au niveau de la société, plutôt que d'en donner une image négative ;

- **donner du sens au caractère obligatoire de l'école**, tant pour les enfants que pour les parents ;

- **organiser une succession de projets conduisant peu à peu à la réussite ;**

- **mieux prendre en compte les besoins spécifiques de certains élèves** en allouant les moyens nécessaires ;

- parvenir à **établir un lien entre travail et réussite**, donner aux élèves les moyens de se projeter dans l'avenir, alors même que les diplômés de l'enseignement supérieur ne garantissent plus de trouver un emploi.



*Réunion du personnel enseignant au collège Jean Moulin*

### **Paroles d'acteurs**

- « *Le collège n'est pas un sanctuaire. Les élèves gardent leurs soucis en tête* »
- « *Si on rajoute les problèmes socio-économiques, le sac à dos est bien rempli* »
- « *Comment leur faire espérer que c'est en travaillant qu'ils vont réussir ?* »
- « *J'ai été frappé par l'aspect social de mon travail d'enseignant* »
- « *C'est usant de traîner une image écornée des enseignants* »
- « *Les élèves se rendent compte que pour eux, c'est différent* »
- « *Il faut donner du sens au caractère obligatoire de l'école* »
- « *Au-delà des dispositifs, c'est l'humain qui prime* »
- « *Il y a une fierté à réussir dans des conditions difficiles* »



**MARSEILLE**  
**COLLÈGE HENRI WALLON**  
**17 NOVEMBRE 2010**

**Personnes rencontrées :**

M. BENZINE Fayçal,	Enseignant histoire-géographie
M. BERKANE Nabil,	CPE
Mme BUISSON Maryse,	Chargée de mission IA
M. CANONGE Olivier,	Principal adjoint
Mme CAPELLI Joélyne,	Enseignante
Mme CHASTAN Nathalie,	Assistante sociale
Mme CHUQUET Sylvie,	Enseignante SVT
M. DEMARI Jean-Baptiste,	Directeur de l'école élémentaire Clairsoleil
M. DOS REIS Philippe,	Enseignant SVT (référent)
Mme GASIYI Mimia,	Parent d'élève délégué
Mme KENNEL Anne,	Secrétaire du comité exécutif du RAR
Mme LAZREG Sabah,	Enseignante lettres
M. RIOU David,	Enseignant mathématiques (référent)
M. ROUX Antoine,	Principal
M. TARDY Julien,	Enseignant sciences physiques
Mme TURQ Michèle,	Enseignante lettres



*Collège Henry Wallon (14<sup>e</sup> arrondissement de Marseille)*

Le collège Henri Wallon est un **collège « réseau ambition réussite »** du 14<sup>ème</sup> arrondissement de Marseille (quartiers nord) récemment rénové, et jouxtant un autre collège (Marie Laurencin) dont les bâtiments sont provisoires.

M. Antoine Roux, principal, a regretté la stigmatisation des quartiers car on y trouve beaucoup de bons élèves, respectant les règles. Le collège essaie de leur donner les « armes scolaires » ; mais **pourquoi ne retrouve-t-on pas ces jeunes ensuite dans la société française ?** Pourquoi les retrouve-t-on dans des filières aux débouchés réduits ? Le coût élevé des études post-bac constitue une partie de la réponse. Mais il faut que le travail paie pour que ces jeunes reprennent confiance.

Un débat s'est ensuite engagé avec l'ensemble des acteurs présents. **Les classes à projets** ont été évoquées. Ces projets sont développés en dehors du temps scolaires, en plus des programmes.

Tout ce qui peut **faire naître l'ambition chez les élèves** est positif. Par exemple :

- les emmener visiter l'université ;
- organiser des sorties qui leur permettent de visiter des lieux sortant de leur quotidien (les pavages de l'Alhambra par exemple) ;
- le travail sur l'expression linguistique et artistique (danse, théâtre) ;
- le travail en groupe, pour « *vivre des aventures collectives* » qui permettront de se construire ;
- le développement de leur esprit critique (vis-vis des médias, de la société de consommation etc).

**L'enseignement traditionnel en classe est trop long.** Il favorise les élèves ayant des aptitudes à l'écriture, à la conceptualisation, laissant de côté des jeunes doués dans d'autres domaines, par exemple artistiques. L'évaluation, qui privilégie le Français et les mathématiques, suit le même schéma. Le fait que l'adolescent soit ou non bien dans sa peau n'est jamais pris en compte. L'enseignement des arts et du sport n'est pas au niveau de ce qu'on devait faire.

Face à ce constat, il faut **encourager la cohésion entre les élèves, l'interdisciplinarité, l'autonomie et le travail en groupe.**

Il faut aussi **leur donner une meilleure image d'eux-mêmes et de leur quartier.** Des élèves du collège ont par exemple assisté à une pièce récemment jouée au Théâtre de la Cité à Marseille, intitulée « *Nous ne nous étions jamais rencontrés* », portant sur les représentations mutuelles des habitants des quartiers de Marseille.

L'école ne constitue par une entité à part. Elle s'inscrit dans un contexte urbain, social, culturel etc. Or la **place de l'enfant dans la société** a évolué et est venue bouleverser les représentations familiales. Dans d'autres pays, le concept d'adolescence n'existe pas. Dans ce contexte, l'école ne peut pas tout faire mais elle devrait permettre aux enfants d'être acteurs de leurs apprentissages, à l'image de ce que fait l'école maternelle et qui se perd parfois ensuite, en fonction du type de pédagogie mise en œuvre, à l'élémentaire et au collège.

Le **collège unique** est une belle idée mais **sa démocratisation a échoué.** On voit aujourd'hui resurgir l'idée que des enfants n'auront jamais accès à un certain type d'apprentissage. La stigmatisation perdure au-delà du collège : un lycée de Marseille a par exemple regroupé dans la même classe de Seconde tous ses élèves issus des quartiers Nord.

Les élèves ont tendance à se réfugier dans le collectif, ce qui se traduit notamment dans leur **tenue vestimentaire** : le survêtement est, de fait, l'uniforme de ces jeunes adolescents, en raison de son coût peu élevé et parce qu'il permet de se fondre dans le groupe.

De façon générale, ces jeunes ont beaucoup moins de facilité que d'autres à affronter seuls les problèmes. **Réussir est pour eux problématique d'un point de vue identitaire** car cela signifie changer de groupe d'appartenance. Certains peuvent y renoncer pour ne pas se démarquer de leur entourage.

On observe que **de plus en plus d'enfants sont en très grande difficulté dès l'école maternelle**. L'école a malheureusement peu de prise sur ce phénomène. La très grande précarité des familles et le déclin de la fonction paternelle sont des facteurs explicatifs de cette tendance lourde. Dans certains cas, la mère est aussi absente ; les enfants sont pris en charge par d'autres parents (oncles, cousins...), ce qui se produit assez fréquemment dans les familles d'origine comorienne. Les Comoriens, qui ont souvent suivi une trajectoire les menant des Comores à Marseille en passant par Mayotte puis la Réunion, sont concernés au premier chef par cette très grande précarité.

Face à la très grande difficulté scolaire et sociale, qui se manifeste dès le plus jeune âge, **les structures d'animation pour la petite enfance sont insuffisantes**. Il y a un « *abandon de service public* » qui se traduit par l'absence de centres de loisirs communaux. Les enfants sont toutefois accueillis par des centres sociaux et associatifs. Les parents gardent très souvent leurs enfants à la maison, pour éviter qu'ils ne traînent dans la rue, avec pour conséquence que **ceux-ci vivent cloîtrés**.

Lors d'un dernier tour de table, chacun a indiqué **les actions qui lui paraissent prioritaires** :

- améliorer la **visibilité** à court, moyen et long terme des politiques publiques : par exemple, on ne sait pas ce que deviendront les contrats des professeurs référents qui se terminent l'année prochaine ; la recherche de financements pour les projets prend un temps considérable et demeure toujours incertaine ; il faudrait que la mise en œuvre de ces projets ne repose plus sur la bonne volonté des uns et des autres, mais sur des dotations horaires et financements pérennes ;
- permettre aux élèves d'enlever leur étiquette « ZEP » le plus tôt possible ;
- développer les **programmes de développement affectif et social** (PRODAS) dans les écoles primaires car les effets positifs en sont démontrés ;
- accroître la **mobilité** des élèves et les passerelles de rencontres entre quartiers afin **que l'éducation civique enseignée à l'école ait un sens** ;
- travailler sur les besoins des adolescents et sur les réponses apportées par l'école à ses besoins ;
- permettre l'accès de tous à la culture ;
- donner du sens aux enseignements, par exemple en emmenant les enfants dans le pays de la langue étrangère qu'ils apprennent ;
- arrêter de leur mentir en leur faisant croire à l'entrée en 6<sup>ème</sup> qu'ils auront tous leur baccalauréat ;
- l'accès à la culture et aux services publics ne constitue toutefois qu'une réponse partielle : **le vrai défi, la condition de possibilité de la mixité sociale, c'est l'accès à l'emploi**.



### **Paroles d'acteurs**

*« Donner aux élèves les armes scolaires »*

*« Transformer les difficultés des élèves en quelque-chose de positif »*

*« Les enfants soumettent leurs parents à une forte pression »*

*« Vivre des aventures collectives pour se construire »*

*« On favorise ceux qui ont des aptitudes à l'écriture, la conceptualisation, sans valorisation des autres aptitudes »*

*« On n'arrête pas de les évaluer mais c'est toujours sur les math et le Français »*

*« L'école n'est pas une entité à part »*

*« Dans d'autres pays le concept d'adolescence n'existe pas »*

*« L'école dont je rêve est une école où les élèves ont davantage d'autonomie, sont acteurs de leurs apprentissages »*

*« On a fait le collège unique mais raté le second étage, celui de sa démocratisation »*

*« On voit revenir l'idée que certains enfants n'auront jamais accès à cet apprentissage »*

*« Les élèves ont moins de facilité que d'autres à bâtir leur propre personnalité, à affronter seuls les problèmes »*

*« Réussir, c'est changer de groupe, changer d'identité : si je réussis je suis en conflit de loyauté par rapport au groupe »*

*« Un prof ce n'est pas forcément un éducateur »*

*« De plus en plus d'enfants sont en très grande difficulté dès la Maternelle »*

*« L'école n'a pas de prise réelle sur les enfants en très grande difficulté »*

*« Permettre aux élèves d'enlever leur étiquette ZEP le plus tôt possible »*

*« L'urgence permanente est usante »*

*« Il est difficile de travailler sur l'éducation civique dans ce cadre de ghettoïsation »*

*« Arrêter de mentir aux élèves en leur faisant croire à l'entrée en 6<sup>ème</sup> qu'ils auront tous leur bac »*

*« La région parisienne a souvent été un laboratoire »*

*« Faire des années collège des années d'ouverture culturelle »*

*« L'accès à la culture c'est d'abord en avoir les codes »*

*« La vraie question, c'est l'emploi »*

**MARSEILLE**  
**QUARTIERS LA CAYOLLE/HAUTS DE MAZARGUES**  
**17 NOVEMBRE 2010**

**Personnes rencontrées :**

Mme BENIAICHE-Giraud Nadine	déléguée du Préfet
M. BIJON Michel	Directeur artistique, théâtre de l’Arcane
Mme BOUZIDI Nadia	Agent de développement, GIP Politique de la ville, CUCS Grand Sud-Huveaune
Mme CASANOVA Danielle	Adjointe au Maire de Marseille, chargée de l’éducation
Mme CHANTELOT Catherine	Adjointe au Maire de Marseille, chargée de la jeunesse et de l’animation dans les quartiers
Mme CHOUARD Annie	CREQS, Observatoire des quartiers sud
Mme COMITI Marie-Laure	Chef de projet, GIP Politique de la ville, CUCS Grand Sud-Huveaune
M. CORNILLE Michel	Ancien principal de collège
M. FOY Philippe	Directeur, Centre socioculturel Roy d’Espagne
Mme HERGOUALC’H	Conseillère technique auprès de Mme Valérie Boyer
Mme KAWAMURA Annie	Déléguée territoriale, AFEV
M. LALI Karim	Secrétaire chargé de projet APIS
M. MEDJAHED BELKACEM	Directeur, Centre social Mer et Colline
M. REAULT Didier	Conseiller général, Premier Adjoint au Maire de Marseille
M. SIREROLS Boris	Directeur CCO Hauts de Mazargues
Mme VUKMIR-DAMOUR Ilijana,	Actrice, théâtre de l’Arcane



*Quartier de la Cayolle à Marseille*

Les quartiers de la Cayolle-Hauts de Mazargues sont des quartiers socialement hétérogènes, au contraire des quartiers nord de Marseille. Cette relative mixité sociale entraîne des **affrontements** et des effets **d'évitement scolaire** importants. Les difficultés y sont paradoxalement plus grandes que dans les quartiers Nord, plus homogènes d'un point de vue social.

Le quartier n'est pas « ZEP », mais **les trois écoles élémentaires sont considérées comme les plus difficiles de l'inspection académique**. L'accompagnement éducatif y a d'ailleurs été mis en place de façon précoce.

Cette situation perdure au niveau du **collège (Roi d'Espagne)**. Depuis quelques années, les **demandes de dérogation** sont de plus en plus nombreuses (90/650 élèves cette année).





*Réunion des associations au CUCS Littoral Sud (Ixe arrondissement de Marseille)*

Un tour de table a permis aux acteurs présents de décrire leur travail auprès des jeunes :

- Le **programme de développement affectif et social**, mis en œuvre notamment au sein du centre social « Mer et Colline », est un travail sur le ressenti des jeunes, qui vise à développer la confiance en soi. Les évaluations en sont très positives.

- Le **théâtre forum** est une forme de théâtre participatif qui contribue à faire de chacun un acteur.

- **L'Observatoire des quartiers sud** a conçu un outil d'évaluation des conditions de la réussite scolaire à partir de questionnaires élaborés à l'intention des enfants de CM1-CM2, de leurs enseignants et de leurs parents. Ce travail a malheureusement été reporté en raison du refus de l'institution scolaire de diffuser ces questionnaires. D'autres questionnaires ont été diffusés, par l'intermédiaire des bailleurs sociaux. Un suivi de cohorte est envisagé à l'avenir, auprès des classes de 6<sup>ème</sup> – 5<sup>ème</sup>. Un cycle de conférences est organisé parallèlement.

- L'association APIS (association pour la promotion de l'ingénierie socioéducative) expérimente **l'accompagnement éducatif à l'école primaire** de la Cayolle, après le temps scolaire et jusqu'à 18h30. 93 % des enfants participent (mais pas tous les soirs). L'école de la Cayolle est considérée comme la plus difficile de Marseille, car ce quartier est une plateforme pour les trafics. Les relations intercommunautaires y sont conflictuelles. Le travail d'animation s'efforce d'être complémentaire de celui des enseignants.

- Le **collège** peut lui-même s'adapter à son public, pour un coût nul, en améliorant sa gestion du temps scolaire. M. Michel Cornille, ancien principal du collège Grande Bastide, a fait part de son expérience dans le cadre d'un projet

d'établissement qu'il avait intitulé : « *Le collège est ma maison* ». Le temps scolaire était réorganisé en sorte que l'ensemble des cours soient dispensés le matin, les après-midi étant consacrés à des activités artistiques et sportives.

- Le théâtre de l'Arcane travaille auprès des jeunes de la Cité Bengale, autour de réalisations sonores. L'idée est de **faire entrer les adolescents dans le champ de la création**. Toutefois, les jeunes vivent dans un « zapping » perpétuel, ce qui rend les actions de long terme difficile.

- L'activité de l'**association Passerelle** (absente) a été mentionnée : implantée au cœur du quartier du Bengale, elle s'investit pour la réussite éducative et l'intégration des femmes et familles d'origine étrangère au sein de la société française.

- Le centre socio-culturel des Hauts de Mazargues accueille les jeunes de 11-15 ans pour lesquels il tente de mettre en place un maximum de passerelles, afin **de structurer un réseau**.

- L'AFEV intervient dans les Cordées de la réussite et a travaillé sur la **souffrance scolaire** (cf synthèse nationale à ce sujet).

- PACQUAM (Promotion d'Associations Collèges-Quartiers à Marseille) travaille auprès des collégiens dans le cadre de l'aide aux devoirs.



*Catherine Chantelot, Fabienne Keller, Didier Réault, Danielle Casanova*

### **Paroles d'acteurs**

*« L'éducation nationale ne sait pas gérer le temps scolaire »*

*« Ce qui est important, c'est avoir un petit moment de bonheur chaque jour »*

*« J'ai eu 25.000 élèves et je n'ai désespéré que pour 4 ou 5 »*

*« Tous les élèves allaient au collège et étaient heureux »*

*« Je demande à chaque enfant : 'en quoi es-tu bon ?' »*

*« Les jeunes sont dans le zapping »*

**ROUBAIX**  
**COLLÈGE ALBERT SAMAIN**  
**5 OCTOBRE 2010**

**Personnes Rencontrées :**

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| - Eric MAQUER,        | Principal du Collège A. Samain de Roubaix                |
| - Bertrand DECROT     | Principal du Collège Van der Meersch                     |
| - Nathalie GAUDIO,    | Inspectrice d'Académie adjointe                          |
| - Amar BAUCHE         | Délégué du Préfet, Roubaix                               |
| - Emmanuelle BOUCHEZ, | Directrice des prospectives et des politiques éducatives |
| - Dahbia SABBANI,     | Chargée de mission collèges/Lycée, DPPE, Roubaix         |



*De gauche à droite : Dahbia Sabbani, Amar Baouche, Emmanuelle Bouchez, Nathalie Gaudio,  
Eric Maquer et Bertrand Decrot*

**Le collège Samain est situé dans l'une des parties les plus pauvres de Roubaix.** Le collège doit être relocalisé dans 5 ans, dans le cadre du projet de rénovation urbaine, de l'autre côté du canal, non loin de l'entreprise Terken. L'image du collège, c'est la rue d'Alger, longue rue toute droite, bordée de friches industrielles et de maisons, et dangereuse pour les élèves, du fait de la circulation routière importante. Les trois quartiers difficiles de Roubaix sont le quartier de l'Hommelet (où est situé le collège Samain), le quartier du Cul du Four et les Trois Ponts (site du collège Van der Meersch).

### **Le collège Samain :**

- Il compte 530 élèves dont 63 en SEGPA.

- Les CLA (Classes d'Accueil de primo-Arrivants) compte 40 élèves, majoritairement Roumains, se répartissant entre Non Scolarisés Antérieurement (NSA) et Scolarisés Antérieurement (SA).

**Les agglomérations de Calais et Lille-Roubaix-Tourcoing sont caractérisées par une forte arrivée de primo-arrivants.** L'absentéisme et le décrochage scolaire sont le défi majeur au collège.

L'ensemble des dispositifs existent dans l'établissement : **CLA** (Classes d'Accueil de primo-Arrivants), **SIMSER** (identification des absentéistes décrocheurs), **PARTAGE** (dispositif partenarial) et la **Classe Relais**. L'ensemble de ces dispositifs vise à remobiliser l'élève, à lui trouver une formation à laquelle il pourra se porter candidat, pour le « raccrocher » à l'institution.

**La question des parents** est longuement évoquée :

Il s'agit de mettre en valeur les parents, de les aider à gérer le temps. Le secteur de recrutement des deux collèges se caractérise par une « misère » sociale et intellectuelle, où les familles nombreuses sont fréquentes.



*Les collégiens participant au « Café Philo » du collège*

**L'estime de soi :** L'objectif du collège (et du principe du socle des compétences) est de montrer aux élèves qu'ils savent faire certaines choses. Il y a en effet un énorme travail à faire sur l'estime de soi. Le collège Samain conduit pour cela un projet sur l'éducation par l'image. L'image du collège, dont les bâtiments n'ont pas été rénovés, est pénalisante, alors que le collège Anne Franck (RAR), reconstruit et placé en face

d'un établissement privé au cœur de Roubaix, a vu son recrutement se diversifier.

**Un policier référent arrive pour traiter le cas d'un élève qui menace un autre régulièrement à la sortie.** Il a été convoqué avec ses parents, et va être reçu par la principale adjointe, le professeur principal et le policier référent présent à la demande du collège. Ce dispositif est cadré par un procureur de la République adjoint. Il est à distinguer du nouveau dispositif, qui concerne trois collèges dans l'académie, dans lequel un policier en tenue est présent dans l'établissement et y assure des permanences.



*Les participants à la réunion de travail avec le Directeur de la SEGPA  
l'enseignante et plusieurs élèves de la SEGPA*

Il y a un défi, qui est de rattacher l'élève au collège, à l'enseignement. Tant que le savoir n'est pas relié à ce que vit l'élève, il est difficile de le faire adhérer.

**Plusieurs dispositifs de lien avec le quartier existent.** L'accompagnement par le dispositif de **Réussite Educative**, qui suit les situations individuelles des enfants, est mis en place pour une vingtaine d'enfants de Van der Meersch, la **cellule de Veille** (Police), les deux **Clubs de Prévention** (Horizons Neuf pour Samain et Association Education Prévention pour Van der Meersch) coopèrent. Une concertation régulière est organisée par la ville, à l'échelle de chaque quartier.

Le Contrat de Cohésion Sociale est communal pour l'essentiel. On notera que la Ville de Roubaix a mis en place un poste spécifique de chargée de mission Collèges/Lycées. **Le Service jeunesse est en train d'établir un diagnostic.**

Il apparaît que le Nord de la Ville (secteur de recrutement de Samain) est marqué par le décrochage scolaire et le manque d'insertion professionnelle, tandis que l'Est (Van der Meersch) est très touché par la toxicomanie. Des groupes de réflexions sont constitués dans chaque quartier. Les sujets de la santé des jeunes, (toxicomanie, lutte contre l'obésité) sont travaillés.



*Quartier de l'Hommelet à Roubaix*

Le bâti existant de l'Hommelet est caractérisé par les maisons accolées, typiques du Nord, qui alternent avec des bâtiments industriels vides.



*Futur site du collège, Samain non loin de l'entreprise Terken.*

1500 logements neufs seront construits sur quinze ans, et de nouveaux habitants devraient arriver dans le cadre d'un vaste projet de rénovation urbaine.

**Paroles d'Acteurs :**

*« Le collège est une institution que les parents ne connaissent pas ou plus »*  
Eric Maquer

*« Les rapports filles/garçons sont très marqués par la pornographie »*  
Dahbia Sabbahi

*« le taux de chômage s'établit à 24 % à Roubaix : les habitants n'ont pas les qualifications nécessaires pour occuper les emplois pourtant présents dans la Ville »*  
Emmanuelle Bouchez

*« il est important que les jeunes mettent des mots sur leur quartier, et donc de travailler sur l'histoire du quartier »*  
Eric Marquer



**ROUBAIX**  
**CENTRE SOCIAL DES TROIS-PONTS**  
**22 NOVEMBRE 2010**

**Personnes rencontrées :**

- ABDELKADER, Albine                    Chef de service éducatif, Horizon 9
- ACHOURI, Abdénor                    animateur Adultes-Relais Secteur Jeunesse, Centre Social des Trois-Ponts
- BAILLOT, Elisabeth                    Coordination REP/RAR, UDM
- BAUCHE, Amar                        Délégué du Préfet, Préfecture du Nord
- BOUCHEZ, Emmanuelle                Directrice prospective et politique éducative, Roubaix
- CAILLIENEZ, Fabienne                Directrice Centre Social du Pile
- CARTON, Arnaud                        Principal Adjoint, Collège Van der Mersch
- CAUPENE, Pierre                        CPE Collège Van der Mersch
- CORBY, Amandine                        Coordinatrice Enfance/Jeunesse, Centre Social du Pile Ste Elisabeth
- CREVE, Juliette                        Coordinatrice CLSPD, Service Prévention Sécurité, Roubaix
- DELAPORTE, Françoise                Présidente usager Centre Social des Trois-Ponts
- DELROT, Bertrand                        Principal, Collège Van der Mersch
- DJEBIEN, Rachid                        Responsable secteur Jeunesse, CCAS Roubaix
- DOUTERLUNGNE, Sylvie                Directrice Mission Locale de Roubaix
- FONCK, Ludovic                        Directeur Général CCAS Roubaix
- GRENEZ, Amandine                        Chef de Projet, Politique de la ville de Roubaix, Quartier Est
- KELAÏ, Naïma                        Maison de la Justice et du Droit, Ville de Roubaix
- L, SAÏD – Poste A.I.L.E.,                Centre Social des Trois-Ponts
- MESSAOUDI, Aline,                        Chef de service Roubaix
- MILLE, Denis –                        Chargé de projet territorial, Département du Nord
- SABBAHI, Dahbia –                        Chargé de mission Politique éducation Collèges/Lycées, Roubaix
- SIENIENIELKI, Bernard –                Directeur Centre Social des Trois-Ponts
- OUNES, Zohra –                        Médiateur du Centre Social du Pile Ste Elisabeth
- SAUTY, Philippe,                        Responsable Unité Territoriale de Prévention et d'Action Sociale de Roubaix, Département du Nord
- VANDEVRAYE, Stéphanie                Educatrice spécialisée, Horizon 9



*Réunion des acteurs associatifs et de la politique de la ville  
au centre social des Trois-Ponts à Roubaix*

Sont présents lors de la réunion : le club de prévention Horizon 9, le Centre Social des Trois-Ponts, le Centre Social Maison des Deux Quartiers, l'Association Sportive des Trois-Ponts, les représentants de la mairie, du Préfet, du Département ainsi que de l'Inspection Académique.

Le quartier d'avant la rénovation urbaine est composé majoritairement d'habitats collectifs gérés par les bailleurs sociaux LMH et Vilogia. Trois écoles primaires et un collège sont présents dans le quartier des Trois-Ponts, ainsi qu'un centre social, trois associations sportives, une amicale Jean Macé, une maison des services avec une dizaine de services publics (Poste, TPAS, CAF, Mairie de quartier, PSPE, Maison de la Justice, CCAS, Pôle emploi, etc).

**50 % de la population a moins de 25 ans, avec un taux de chômage d'environ 45 % et un taux de difficulté d'accès à l'emploi de 30 %** (cf : diagnostic de territoires actualisé).

**Le niveau de qualification des jeunes reste très faible.** La Mission locale travaille donc sur le volet formation et insertion professionnelle ainsi que sur le volet décrochage scolaire, en vue de trouver des solutions adaptées. Les animateurs d'insertion et de lutte contre les exclusions (AILE) servent de relais au sein des centres sociaux, le but étant de tisser un réseau de partenaires autour des jeunes en difficulté.

Le quartier des Trois Ponts compte 5 000 jeunes dont 250 sont pris en charge par le centre social. Le Centre Social du Pile s'occupe lui aussi d'environ 250 jeunes. **De nombreux jeunes demeurent toutefois « dans l'ombre », non pris en charge par les structures existantes.**

Le club de prévention Horizon 9 travaille principalement dans le secteur Sud et Est, en coordination avec les centres sociaux des Trois-Ponts et du Pile - Ste Elisabeth. Il s'agit d'accompagnements individuels pour les jeunes de 12 à 25 ans en collaboration avec leurs familles. Un travail particulier est effectué sur le manque d'ambition des jeunes et la confiance en soi (les projets collectifs aident beaucoup). En rapport avec le quartier, Horizon 9 tente de mettre les jeunes en position d'acteurs, ce qui leur donne la possibilité de se projeter. Les familles sont très réceptives à ce genre de projet.

Il faut en effet **travailler sur l'ouverture d'esprit**. « *La jeunesse ne rêve pas beaucoup* ». Les adolescents ne savent plus vraiment pourquoi ils apprennent, ni pourquoi ils viennent au collège. Il faut partir du savoir des gens, de ce qu'est le quartier. « *Rien ne se ferait ici sans les habitants du quartier* ». Beaucoup de potentiel est sous-estimé.

**L'engagement des parents au sein des actions sociales est très important.** Le bénévolat est très répandu. Ainsi le centre social des Trois-Ponts fait appel à de nombreux bénévoles. Géré par le CCAS, il fonctionne toutefois comme un centre social de type associatif. « Il y a un vrai engagement citoyen de la part des habitants du quartier ». Il s'agit aussi d'un lieu d'accueil pour la lecture (Espace Livres), le plaisir. Les adolescents peuvent venir chercher de la documentation. De nombreuses actions sont conduites à l'intention des mamans, afin de les réconcilier avec le collège.

Roubaix est à 90 % en ZUS, mais il n'y a pas un habitat uni d'HLM dans tous les quartiers ; la majorité est composée de petites maisons ouvrières. **Les acteurs associatifs sentent qu'ils sont au cœur d'un problème qui les dépasse** (cf étude récente de l'Agence d'urbanisme).

La ville est sectorisée en 4 grands quartiers (Nord, Sud, Est, Ouest + le Centre) avec **un certain enclavement et une progression des trafics** : certains jeunes de 12-15 ans manipulent des 7-8 ans, y compris dans le cadre de l'aide aux devoirs. Néanmoins, ces phénomènes ne concernent pas la grande majorité des jeunes et il ne faut pas tomber dans le piège du marquage.

Les jeunes qui sont « dans la visibilité » ne représentent pas la majorité des jeunes des quartiers. Qui plus est, il faut **éviter l'amalgame entre oisiveté et délinquance. De nombreux jeunes sont dans la rue sans pourtant être des délinquants. Il y a un manque d'activités disponibles pour ces jeunes.**

Un travail est effectué avec l'Education Nationale sur la liaison CM2-6<sup>e</sup> qui pose de nombreux problèmes et est un facteur clef de réussite. La commission Collège/quartier permet aux acteurs d'apprendre à se connaître et de ritualiser les temps de coordination.

**Deux questions demeurent :**

**- Comment organiser la participation du public à ces réflexions ?**

- **Comment maintenir les moyens, actuellement en diminution de l'éducation « non formelle » ?** Maintenir une continuité éducative (famille, quartier, collège) est essentiel.

**On ne peut occulter la génération 15-25 ans qui est diplômée et qui ne trouve pas de travail.** Il y a un problème d'identification et d'exemples, de modèles pour les plus jeunes.

Le débat continue sur la place des femmes dans ces quartiers. **De plus en plus de femmes se voilent, plutôt par réflexe de protection qu'en conséquence d'un véritable repli identitaire. Chez les jeunes filles, un certain nombre se marient ou ont un enfant très tôt afin d'obtenir un statut au sein de la société.**

Le collège doit contribuer à donner à l'élève une image positive de lui-même et de son quartier. Il faut valoriser les réussites des élèves : la réussite au brevet, les performances sportives etc. Au collège Van der Meersch, 80 à 90 % des élèves ne posent pas de problème grave. 60 % obtiennent le Brevet. 50 % vont en Seconde générale. Seuls 2 élèves sur 126 n'ont pas trouvé d'affectation à l'issue de la 3<sup>ème</sup>.

On constate toutefois 25 % d'absentéisme. Il s'agit d'absences perlées et il n'y a qu'une dizaine de vrais décrocheurs. **L'absence est souvent cautionnée par la famille, qui reste la priorité de ces jeunes** (garder les autres enfants de la famille quand les parents sont absents est par exemple un motif courant d'absence).

Il faut faire venir les acteurs du collège dans le quartier. Des collégiens, passés le jour de la visite de Mme Fabienne Keller au centre social, étaient surpris d'y voir leur principal et des membres de l'équipe éducative du collège. Les échanges collège-quartier devraient être davantage banalisés. D'autant qu'il peut être plus facile aux parents de passer par le centre social que par le collège pour s'impliquer, lorsqu'ils ont eux-mêmes, par le passé, connu l'échec scolaire. Cela contribue à établir une relation de confiance. Il ne faut pas que les parents soient confrontés au collège seulement quand il y a un souci avec leur enfant. A ce sujet, le travail auprès des parents a précédé l'instauration de la « mallette ».



*Tour de table final : Leviers qui semblent importants aux participants*

- Valorisation des jeunes et du quartier, ainsi que du travail parental
- Insertion professionnelle de ceux qui ont réussi afin de créer des contre-exemples par rapport à « la rue »
- Créer de la visibilité pour ceux qui réussissent et faire confiance à la jeunesse
- Valorisation des parents
- Présence continue et quotidienne pour accompagner le jeune
- Travail sur les parcours et l'orientation
- Ouverture du collège sur le monde du travail et associatif
- Travail sur les jeunes qui n'ont aucune formation
- Problèmes des « réseaux » de la rue et de leur financement
- Continuité éducative entre les acteurs sur le territoire et les institutions
- Réussir à maintenir l'implication des acteurs sociaux/éducatifs et développer l'évaluation des initiatives qui sont prises
- Permettre aux élèves et à leurs familles de construire leurs propres réponses, de devenir acteurs
- Ne pas culpabiliser les familles en raison de notre propre impuissance
- Travailler sur la fonction du père et l'impliquer dans ces initiatives.



*Devant le centre social des Trois-Ponts en compagnie de collégiens et d'animateurs du centre.*

### **Paroles d'acteurs**

*« Une jeunesse en errance sur son devenir »*

*« La jeunesse ne rêve pas beaucoup »*

*« Rien ne se ferait sans les habitants du quartier »*

*« Le fait d'être acteurs d'un projet et de réussir leur permet de réinvestir leur confiance en eux dans des projets individuels »*

*« L'important c'est l'ouverture d'esprit »*

*« Les réussites, c'est toujours un ensemble de facteurs »*

*« Ils ne savent même plus pourquoi ils vont à l'école »*

*« Il existe et il faut faire durer cette dynamique au sein du quartier, impliquer encore plus les parents »*

*« Il y a un vrai engagement citoyen de la part des habitants du quartier »*

*« L'école devient pour eux secondaire par rapport à d'autres problèmes »*

*« Faire confiance aux jeunes pour qu'ils aient confiance en eux »*

**ROUBAIX  
COLLÈGE VAN DER MERSCH  
22 NOVEMBRE 2010**

**Réunion de l'équipe éducative du RAR**

**Personnes rencontrées :**

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| - BAILLOT, Elisabeth       | Coordinatrice REP/RAR, Education Nationale          |
| - BELBOUKHARI, Mounir      | Enseignant, Mathématiques                           |
| - BOLLUYT, Catherine       | CPE   |
| - CAUPENE, Pierre          | CPE   |
| - CARTON, Arnaud           | Principal adjoint                                   |
| - DELCAMBRE, Marion        | Enseignante RAR 2 <sup>nd</sup> degré, Histoire-Géo |
| - DELROT, Bertrand         | Proviseur   |
| - DOR, Frédérique          | Enseignante RAR 1 <sup>er</sup> degré               |
| - KAROLEWICZ, Laurent      | Enseignant RAR 1 <sup>er</sup> degré                |
| - LUCHIER, Hélène          | A.E.  |
| - VANQUICKELBERGE, Mickaël | Enseignant RAR, Français.                           |



*Entrée du collège Van der Mersch à Roubaix*

Présentation de l'équipe par M. Delrot, Proviseur du Collège Van der Mersch et de l'étude de prospective par Mme Keller.



*Réunion du personnel enseignant au collège Van der Mersch*

Il y a beaucoup de réussite, on est ravi chaque année de voir des élèves réussir. Beaucoup de mentions au Brevet des Collèges. Il faut valoriser le travail personnel des élèves, même chez les plus renfermés. Beaucoup d'élèves ont des compétences, avec des réalités quotidiennes difficiles. Comment peut-on les aider ? Il faut leur parler et être proche d'eux.

Il faut leur montrer que les profs aussi ont pu avoir des soucis, et que l'on peut réussir professionnellement malgré ça.

**Les élèves n'ont pas confiance en eux face au travail scolaire**, même s'ils cherchent en dehors des cours à démontrer le contraire. Leur destin leur paraît déjà tracé. Même en réussissant à l'école, certains pensent qu'ils ne peuvent pas réussir s'ils viennent de ces quartiers là.

**En 6<sup>e</sup>, les élèves ont encore beaucoup d'espoir.** Le manque de confiance ne fait pas tout, il y a un réel manque de travail personnel et du sens de l'effort. Il faut leur faire comprendre qu'un seul échec n'est pas forcément l'échec de leur vie.

**Il faut recadrer les élèves, adapter la pédagogie au public** que l'on a en face de nous, travailler sur les niveaux de langage qui ne sont pas toujours adaptés. Cela ne signifie pas : faire des choses plus simples, mais les faire autrement.

**Il est difficile de leur faire comprendre que la réussite au collège est profondément liée à la réussite professionnelle future.** Cela leur paraît très éloigné, pas du tout concret.



Pour les aider j'essaie de leur parler de ma propre expérience, venant d'un quartier sensible. Certains élèves ont des modèles différents, avec les mauvais codes qui vont avec. C'est difficile de leur enlever ces modèles « d'argent facile » de la tête.

Quels modèles peuvent-ils avoir dans nos quartiers ? Certains élèves savent ce qu'ils veulent faire, ils ont des projets, il n'y a pas d'élève type. Mais il y a clairement un manque de mobilité et d'ambition généralisé.

Un partenariat s'est noué avec la Banque de France à Lille, mais les élèves trouvent que c'est trop loin, ne comprennent pas qu'on leur demande d'aller travailler là-bas et se demandent si c'est vraiment pour eux. Gros problème de mobilité en dehors du quartier. Danger d'enfermement.

**L'absence de mobilité est liée à un manque de confiance en eux.** Ils ne sont pas à l'aise s'ils ne sont pas dans leur milieu, ils ont peur d'y être mal vus.

**Nous avons beaucoup d'élèves qui ont des difficultés à l'écrit mais qui sont très dynamiques, qui ont beaucoup d'idées, ainsi que des facilités à l'oral.**

Les projets proposés sont centrés sur une discipline, donc limités. On doit travailler sur 7 compétences dans nos classes. Les choses qui ont réussi sont valorisées mais le problème réside dans le fait que ces compétences ne sont pas forcément assimilées. Il faut les motiver mais cela ne fait pas tout.

**Ils ont une capacité à se mettre en valeur à l'oral mais l'écrit reste dur à travailler.** Or écrire est important car cela sert aussi à structurer sa pensée. Il ne faut pas faire des choses plus simples mais au contraire faire très vite des choses compliquées. Il faut aussi pour réussir : de l'écoute, des règles de référence, et surtout un esprit de justice et d'équité.

**On n'observe pas de différences majeures entre garçons et filles, mais les garçons restent souvent les leaders de la classe** et pour la participation.

Il y a beaucoup d'absentéisme, c'est dur de faire du suivi et d'avoir une continuité dans les apprentissages. Les parents sont souvent trop peu présents auprès des enfants.

**Comment se projeter dans l'avenir quand on vit constamment dans l'instant présent ?** Quand les parents viennent au collège, ils y retrouvent leur posture d'élève. Ils ne sont pas dans une attitude parentale ; leur propre vécu au collège refait surface.

Le problème de l'absentéisme lourd concerne seulement 7, 8 élèves, mais l'absentéisme perlé est très répandu et nous avons peu de moyens pour lutter. Les enfants vivent un conflit de légitimité entre deux éducateurs, famille et école.

Arrivée des élèves de 4<sup>e</sup>, choisis par leurs pairs dans le cadre de l'élection du « parlement des jeunes » du Conseil Général (9 élèves : Deronne Alexis ; Abou Coalima ; Dutronoit Moreen ; Fatty Fatoumata ; Messaie Selma ; Chebbatti

Yamshe ; Medhi Zordone ; Limani Naila) et de parents d'élèves.



*Mme Keller au milieu d'élèves du collège Van der Mersch*

#### **Paroles d'acteurs :**

Les élèves commencent par dire ce qu'ils souhaiteraient devenir plus tard (avocat, coiffeuse, médecin, instituteur de maternelle, vivre à Paris, au Canada). Ce qu'ils souhaiteraient améliorer dans leur quotidien (parents et élèves) :

- Parent : **Il faut un emploi à la fin des études, une bonne orientation**, beaucoup de jeunes font de longues études et ça ne donne aucun résultat, ils sont obligés de partir à l'étranger.

- Elève : **Il faut des suivis personnalisés**, nous aider à trouver notre voix.

- Parent : Il semble que les rouages de l'assistantat soient bien ancrés même chez les enfants, il faut être plus autonome.

- **Les enfants ont peur de l'avenir**, ils entendent que partout il n'y a pas de débouchés.

- Elève : C'est vrai que si on fait de belles études et qu'après on n'a rien, pas de boulot, ce n'est pas encourageant.

- **Il faut rassurer les enfants, il y a une inquiétude totale**, une sur-médiatisation pour inquiéter et faire peur aux jeunes. Ils ont l'air sûr qu'il n'y a pas de débouché. Il faut accompagner les élèves, leur donner un bagage qu'ils pourront utiliser quand ils voudront travailler. « Tant que l'on est pas rassuré, on ne peut pas travailler sereinement »

- Il n'y a pas lieu de s'inquiéter, **c'est le présent qui est important.**

- « *Les parents font confiance au collège pour les aider* »

- Il y a un site Internet qui peut aider les parents à suivre le travail de leurs enfants. Les professeurs peuvent inscrire les devoirs et les notes et les parents peuvent les voir.

- Ma fille a intégré ce collège pour la section sport football réservé aux filles et elle est devenue très forte en classe grâce à cela.

- **Elève** : Mes copains ne sont pas très bons en classe et ils pourraient être meilleurs mais ils veulent être comme les autres mauvais élèves. **En étant perturbateurs ils veulent se montrer grand**, montrer qu'ils sont intéressants

- **Elève** : il y a une très bonne équipe éducative, si un prof m'aide particulièrement, je comprends mieux en classe.

**Mme Fabienne KELLER aux élèves** : Que faites vous quand vous êtes en dehors du collège, de la maison ?

- Le week-end, du vélo, des tours du quartier, on marche, on va au cinéma, parfois au bowling, chez Auchan, faire du shopping.

- Le soir on discute sur Internet, MSN, Facebook.

**DELROT, Bertrand** – Proviseur : Il y a beaucoup d'élèves absents parfois, pourquoi ?

**Elèves** : **Il faudrait des choses qui nous donnent envie de venir**. Parfois les élèves ne s'entendent pas avec le prof, ils n'aiment pas le cours ou ont peur du devoir surveillé ; ou alors le cours a lieu trop tôt (8h-9h), on est fatigué et il n'y a pas assez d'heures de cours dans la journée pour que cela vaille la peine de venir.

**Parents d'élèves** : c'est souvent la faute des parents aussi, parce qu'on est prévenu quand notre enfant est absent. L'absence de certains parents est terrible mais il y a aussi des enfants très autonomes.

#### **Tour de table final :**

##### **Élèves :**

- Il faudrait un endroit pour quand on n'a pas cours, un foyer où on puisse se reposer

- Un peu plus de sorties dans des musées, des lieux intéressants et aussi une classe cinéma.

- Des casiers pour poser nos affaires

- Plus d'activité comme le théâtre, pour se libérer (Le principal fait remarquer que le collège a mis en place des clubs du jeudi avec ateliers chorale, italien, taï-chi, rugby, etc)

- Que les profs nous crient moins dessus.

**Parents :**

- Il faut améliorer le suivi personnel de l'enfant.
- Plus d'heures d'ouverture pour le collège, le CDI
- Rassurer et accompagner les enfants.
- Plus de coordination entre le collège et les associations à l'extérieur et aussi plus de moyens.



*Élèves et parents d'élèves du collège Van der Mersch*

**Paroles d'acteurs**

*« L'enseignant est au cœur d'un système »*

*« Les élèves sont extrêmement jeunes et on a l'impression qu'ils ont déjà une épée de Damoclès sur eux »*

*« Les élèves ont du peps »*

*« Les jeunes ont une capacité à se mettre en valeur à l'oral, plus qu'à l'écrit »*

*« Il faut faire des choses compliquées très vite »*

*« Il faut de l'écoute, des règles de référence et tout particulièrement un esprit de justice et d'équité »*

*« Les garçons sont leaders de la classe »*

*« Quand les parents viennent au collège ils redeviennent élèves »*

*« La religion est présente mais n'est pas une gêne »*

*« Les élèves sont tellement inquiets qu'on devient aussi inquiets » (parent)*

*« On est fatigué » (élève)*

*« Il faudrait plus d'activités qui donnent envie d'aller à l'école » (élève)*

**ROUBAIX**  
**MAIRIE DES QUARTIERS NORD**  
**25 NOVEMBRE 2010**

**Personnes rencontrées :**

- M. Amar BAUCHE, Délégué du Préfet, Préfecture du Nord
- M. Mohammed BOUAZIZ, Responsable Jeunesse Centre Social de l'Alma
- M. Ahmed BRAHIMI, Chef de service, Association Education Prévention (AEP)
- Mme Nicole DELFORGE, Directrice exécutive Centre Social de l'Alma
- M. Jean-Marie DERUY, Responsable mission Centre Sociaux, Mairie de Roubaix
- M. André HAZAOUI, Directeur Roubaix SC
- Mme Sabine HALLOT, Directrice Centre Social Echo
- Mme Anne-Claire HERPE, Educatrice poste AISES, AEP
- Mme Annick LACLIERY, UTPAS Roubaix, Département du Nord
- M. Moustapha LOUGRADA, Chef de service, Association Education Prévention
- Mme Laetitia LOUVERGNEAUX, Educatrice, Association Education Prévention
- M. Eric MAQUER, Principal Collège Albert Samain
- M. Moustapha RCHOUK, Poste AILE, Centre Social Echo
- Mme Marie-Odile ROUSSEAUX, Elue, Mairie des Quartiers Nord
- M. Hocine SAÏDI, Poste AILE Centre Social Masue
- M. Nahdi SAKRI, Educateur spécialisé, Association Education Prévention
- M. Olivier SELOSSE, Directeur Loisir/Jeunesse, Mairie de Roubaix
- M. Abdellah TIZAGHTI, Adjoint chargé de l'Education à la Mairie de Roubaix
- Mme Brigitte WATTIEZ, Directrice MAINE.



*Ancienne usine des quartiers nord de Roubaix*

Les maires ont l'obligation de veiller à l'inscription des jeunes à l'école. Cette obligation est plus facile dans le primaire que pour le collège. Cette obligation est importante car le suivi de l'absentéisme permet souvent de prévenir le décrochage scolaire. Les décrocheurs relèvent de l'Éducation nationale tandis que les décrochés relèvent de la mission insertion emplois de la commune. La question essentielle est : « *Comment donner une formation professionnelle aux élèves décrocheurs ?* » Pour cela, il faut les suivre et les écouter.

Le réseau d'animation loisirs-jeunesse de la mairie de Roubaix comprend 9 centres sociaux, 2 clubs de prévention et 4 associations de jeunes. Les bailleurs sociaux ne participent pas à ce réseau, mais, avec les transporteurs, ils participent à des groupes spécifiques. Il s'agit dans ce réseau de partager les projets et de définir des priorités communes après avoir établi un diagnostic complet de la situation des quartiers.

La situation a déjà été largement étudiée, notamment par Joëlle Bourdais, sociologue. La vraie question qui se pose est celle de l'adéquation du collège, tel qu'il fonctionne actuellement, avec la situation concrète de la société.

Une cinquantaine de collégiens décrochent chaque année dans chaque collège. C'est pourquoi il faut créer une structure d'accueil dans la journée pour ces jeunes. Autrefois, les parents attachaient une grande importance à l'école. Mais les parents actuels, qui ont été eux-mêmes en échec scolaire, n'ont plus le même regard sur l'école.

Une prise en charge globale intégrant l'école et la famille serait nécessaire. Les parents doivent être des acteurs de la scolarité avec des ateliers qui les intéressent aussi. Il faut travailler dans des logiques de projets et éviter les catégories qui enferment les jeunes.

Les centres sociaux qui portent des projets pluriannuels à quatre ans se heurtent aux difficultés de portage annuel des dispositifs nationaux.

**Le cloisonnement par classes d'âges et l'adjonction de dispositifs additionnels aggravent les problèmes temporels.**

Le département du Nord participe à tous les projets de la ville et il accompagne les jeunes sur toute la durée de leur existence. Un des problèmes nouveaux est celui de l'accès à la santé, car pas moins de 30 à 40 % des jeunes n'en profitent pas. 30 % des jeunes auraient tenté de se suicider. En outre, ils sont exclus du logement social et tombent dans la mendicité (de l'ordre de 50 par an pour une population de 20 000 habitants). Leur prise en compte est plus facile quand il y a accord des familles pour leur prise en charge. Car beaucoup de jeunes refusent d'être pris en charge dans des foyers du fait du regard que portent les autres sur eux.

Mais il faut aussi accompagner ceux qui vont bien.

**L'association de football** prend en charge près de 600 jeunes de 5 à 25 ans. Trop de jeunes sont orientés dans des formations sans avenir pour eux, comme la bureautique ou les services. D'où l'importance des décrochages de jeunes qui ne sont pas motivés par leurs formations. Pour autant, les conventions conclues avec quelques entreprises permettent de relever leur niveau dans le cadre de travaux d'intérêt général, ou de l'attribution de bourses pour l'obtention du permis de conduire.

Le travail avec les parents doit conduire à mettre en avant leur représentation de l'avenir de l'école. D'abord avec une formation de base à la langue française. Il faut aussi veiller à ce qu'ils deviennent des coéducateurs des enfants.

Le dispositif mis en place par la ville est le complément de l'action du collège. Et le collège intéresse tous les acteurs de la ville. La question est : « *Comment construire le jeune autrement ?* ». Le collège doit s'inscrire dans un cadre cohérent avec les dispositifs extérieurs et les partenaires comme les centres sociaux par exemple, au titre de l'aide aux devoirs ou l'accompagnement éducatif.

**L'imbrication collège/quartier permet davantage de prendre en compte l'élève dans sa globalité et de définir avec les familles des axes de progrès possibles,**

points de départ du retour nécessaire des parents au collège. Il faut s'interroger sur ce que recouvre exactement la notion de citoyenneté aujourd'hui et sur les méthodes qui pourraient permettre de rendre l'élève véritablement acteur de sa formation.

**Avant d'entrer directement dans le savoir savant, il faut rendre l'élève curieux du savoir et des compétences transmises par l'Ecole**, et confiant dans ses propres capacités pour qu'il puisse plus facilement donner du sens au collège.[...] Le recrutement et la formation initiale des professeurs doit intégrer davantage et d'emblée la prise en compte de l'élève dans sa globalité pour permettre la définition d'une pédagogie plus efficiente pour les jeunes en grande difficulté ( contexte économique, social et culturel des familles, organisation du travail, évaluation et compétences, etc).

**Or le collège ne peut pas être une bulle isolée.** Il faut qu'il s'inscrive dans un cadre cohérent avec les dispositifs extérieurs comme les centres sociaux, les aides aux devoirs ou l'accompagnement éducatif. D'autant que les parents vont plus facilement au centre social qu'au collège.

Il faut aussi s'interroger sur **la notion de citoyenneté**, sur ce qu'on veut apprendre aux élèves, sur les méthodes pour rendre l'enfant acteur de sa propre formation. C'est la recherche du « *savoir utile* ». Or, actuellement, la découverte de l'entreprise n'intervient que dans le cadre de l'orientation. Sur ce point, il faut s'attacher à la 4<sup>ème</sup> qui est l'élément clé du décrochage scolaire. Faut-il en définitive privilégier le « savoir savant » ou rendre l'élève d'abord curieux. Il faut aussi revoir les modes de recrutement et de formation des professeurs dans les quartiers difficiles.

**Travailler sur les stages conduit à s'impliquer avec les entreprises.** Mais la discrimination de fait renforce la difficulté pour les jeunes des quartiers difficiles à trouver des stages. Les jeunes d'origine algérienne ont, en outre, une difficulté propre qui tient à leur histoire et à l'absence du travail de mémoire que leurs parents n'ont pu faire. Il y a trop de non-dits pour les jeunes d'une vingtaine d'années. D'où leur « *haine du blanc* ».

**Le sentiment de l'insécurité n'est pas uniquement du même côté. De plus, la toxicomanie au cannabis des 12-15 ans devient très préoccupante.** L'échec scolaire, c'est aussi la difficulté à trouver la bonne formation, car le jeune se trouve souvent livré à lui-même.





*Réunion des responsables associatifs et de la politique de la ville des quartiers nord de Roubaix*

Au cours du tour de table final, chacun exprime ce qui lui semble le plus important pour améliorer la situation :

- **mener un travail sur la famille dans sa globalité**, surtout face aux progrès de la consommation de cannabis et du deal pour des jeunes de plus en plus jeunes ; les conduites déviantes sont de plus en plus inquiétantes ;
- valoriser la famille ; **arrêter de stigmatiser les parents** qui ne trouvent pas la solution adaptée et insister sur les exemples positifs ;
- **aider à l'orientation** pour favoriser « *les orientations* » et les mobilités des jeunes ;
- **insister sur les expériences positives** pour les jeunes qui sont placés en situation : par exemple, pour les recherches de stages qui cristallisent les difficultés des rapports entre l'école et les institutions ;
- **reconnaître les liens entre les facteurs économiques et la citoyenneté** ; les restaurants à Roubaix sont vides le soir parce que la clientèle de jour repart le soir à Lille ; on peut être très pessimiste sur l'évolution à 20 ans, parce que le deal a finalement remplacé le travail depuis près de 30 ans ;
- **l'école doit s'adapter à son public et les rythmes scolaires doivent coller aux nouvelles réalités de la société** ;
- **approcher positivement les différents partenaires** travaillant en coordination pour lutter contre le regard négatif qui pèse sur les quartiers et sur les conditions d'éducation à l'école ;
- valoriser le rôle des parents qui sont toujours compétents ;

- **adapter la pédagogie : revaloriser les orientations professionnelles souvent ressenties comme un échec lors de la 3ème** et mieux travailler sur le monde de l'entreprise ;

- **redonner de l'espoir aux jeunes pour leur accès à l'emploi**, surtout avec les entreprises qui s'installent à proximité sans offrir de places ;

- **passer « du savoir-savant » à la prise en charge des jeunes dans leur globalité**, développer une véritable éducation à l'image à partir de leur environnement immédiat ;

- **coordonner l'action de tous les intervenants sociaux** et agir en complémentarité avec les familles en prenant en compte toutes les expériences positives, y compris celles des jeunes issus d'autres immigrations, y compris celles des filles souvent cachées par celles des garçons ;

- **valoriser les collégiens à travers le travail de mémoire**, avec l'aide du foot ou des activités culturelles pour redonner de l'espoir ;

- **ouvrir les quartiers sur le collège** malgré certaines évolutions négatives du fait de l'accent mis sur la petite enfance (suppression du chèque loisir, évolution de la politique des caisses d'allocations familiales, etc. ;

- **mieux intégrer le secondaire et le primaire** qui, pour l'instant, sont plutôt dos à dos que face à face ;

- **s'attaquer à la question de la représentation de l'autre**, car on ne peut dialoguer avec l'autre tant qu'on n'a pas réglé ses propres problèmes d'identité : « *Qui suis-je dans ma propre culture ? Comment puis-je décoder le code structurel de l'autre ?* » Certains groupes peuvent y parvenir. D'autres pas. Pour ceux-là, il faut intervenir pour les aider à s'approprier ces codes de relation aux autres, par exemple en traitant l'illettrisme des parents ne serait-ce que pour leur permettre de comprendre un cahier de notes de l'école.

### **Paroles d'acteurs**

- « *Comment donner une formation professionnelle aux élèves décrocheurs ?* »
- « *Comment construire le jeune autrement ?* »
- C'est la recherche du « *savoir utile* »
- il faut passer « *du savoir-savant* » à la prise en charge des jeunes dans leur globalité
- « *Qui suis-je dans ma propre culture ? Comment puis-je décoder le code structurel de l'autre ?* »

**ROUBAIX**  
**COLLÈGE ALBERT SAMAIN**  
**25 NOVEMBRE 2010**

**Personnes rencontrées :**

- Mme Tabélaïte AZZI, Assistante Sociale
- Mme Faiza BOUFERKAS, Poste Liaison Ecole-Famille-Quartier, Centre Social ECHO
- Mme Pascal BOULOGNE, Documentaliste
- Mme Marie-Noëlle DELBECQ, Vice présidente de l'association Parents d'élèves
- Mme Cécile DESPLANCES, Infirmière
- M. Laurent DOOLAEGHE, Personnel d'intendance
- M. Didier DUFOUR, Secrétaire-coordonateur RAR Samain
- M. Hamian GUESSAIMI, Secrétariat
- M. David GORCZAQ, Agent d'entretien
- M. Lionel LAPORTE, Professeur d'Allemand
- M. Eric MAQUER, Principal
- Mme Erika RAHAROLAHY, Médiatrice
- Mme Maria RAIMUNDO, Présidente de l'association Parents d'élèves
- Mme Véronique THEVENOUD, Agent Territorial
- M. Vincent THYS, Directeur Adjoint SEGPA
- Mme Marion VANHAVERBEKE, Assistante sociale de la classe Relais, ADSSEAD
- M. Fadhil ZERGUINE, Assistant d'Éducation



*Devant l'entrée du collège Albert Samain avec le Principal Eric Maquer*

## RENCONTRE AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVES

Globalement, on trouve que **nos enfants ont plus de chance et d'opportunité** qu'il y a un an et demi ou deux ans. C'est le chef d'établissement qui est capital au sein du collège. C'est la priorité. S'il y a une bonne collaboration entre les professeurs, entre le principal et le principal-adjoint, cela se voit et se répercute de manière positive sur les élèves.

**L'écoute est primordiale : elle peut apporter encore plus que l'enseignement à proprement parler.** Les élèves apportent au collège le poids de leur vie quotidienne, de leur famille et, quand il y a des comportements inhabituels, cela peut être un appel au secours de la part de l'élève. Les enfants ont besoin de parler à quelqu'un qui n'est, ni un enseignant, ni un membre de leur famille. Aujourd'hui il y a une écoute de la part du collège. On entend parler de Samain de manière plus positive depuis l'arrivée de M. Maquer.

Quels autres partenaires vous semblent importants quant à l'épanouissement de vos enfants ? Les CPE, les assistantes sociales, les infirmières.

Comment avez-vous vécu les différentes évolutions de ce collège ?

Quand je suis arrivé du Portugal, il y a plus de 30 ans, le collège m'a accueillie presque mieux que ma propre famille. La structure était beaucoup plus petite, un peu comme en SEGPA, avec beaucoup d'élèves issus de l'immigration. Beaucoup d'enfants ne parlaient pas français. Les professeurs étaient très attentifs. Les parents à l'époque étaient peut-être plus stricts, ce qui évitait certaines dérives. *« La télé n'avait pas encore remplacé l'école ».*

*« Il ne faut pas confondre Education nationale et éducation. Il faut assumer le fait de faire un enfant et assumer son éducation. L'établissement ne doit pas être freiné par le fait que les enfants ne soient pas éduqués par leurs parents... Aujourd'hui l'établissement tourne très bien ».* Les enfants commencent à y prendre goût.

- Le quartier a vieilli ; mais **il reste chez les habitants du quartier un respect envers l'établissement.** Aujourd'hui, il n'y a plus d'agressions d'enseignants ou de dégradations de voitures dans le parking de l'école.

**L'école est le lieu de transfert des difficultés de l'extérieur.** Il faut beaucoup de dialogue. Il faut essayer de ne pas reproduire la fracture sociale et pédagogique. Cela ne suffit pas de « gérer », il faut créer des projets de manière concomitante.

## RENCONTRE AVEC LE PERSONNEL ÉDUCATIF

**Ici on remplace un peu les manques des familles ;** je suis « *l'infirmière dispensaire* » dans cet établissement. Les élèves ne comprennent pas qu'on n'est pas là simplement pour distribuer des médicaments, mais surtout pour essayer de comprendre ce qui ne va pas. La situation ne semble pas s'améliorer depuis dix ans.

**Les parents manquent parfois de « tonus » envers leurs enfants.** Ces derniers sont dans l'instant, et dans l'instant présent, seulement. L'infirmier peut être un refuge, souvent avec des enfants qui somatisent ; mais le problème est souvent ailleurs. Il peut y avoir un certain nombre de mal-être. Ils sont aux prises avec des difficultés liées à leur environnement

**Le collège est un lieu de vie ; mais pas forcément le lieu de travail qu'il devrait être.** Certains élèves restent après les cours au collège au lieu de rentrer chez eux. Il y a une grande difficulté pour mettre les enfants au travail. Les élèves n'y croient pas et ils ne s'en donnent pas les moyens. Il y a une forme de fatalisme, de résignation. Ce n'est pas le discours de chacun ; mais de beaucoup d'entre eux.

**Certains élèves sont perdus et en entraînent d'autres avec eux.** Les problèmes avec les élèves arrivent souvent en 4<sup>ème</sup>. « *Je pense que même si des élèves ont des problèmes, après le collège, beaucoup se responsabilisent.* »

**Il y a un gros manque de confiance chez les élèves.** Mais ils sont plus autonomes que ce qu'ils croient. La classe bilingue en allemand fonctionne très bien. « *L'erreur est un tremplin* ».

« *L'argent est le nerf de la guerre dans un collège comme celui-ci* ». Les gens ont droit à des aides. Mais ils ont de grandes difficultés à remplir et à retourner les dossiers administratifs. Les parents sont perdus ; beaucoup ne comprennent pas le français. La situation des Roms est particulièrement inquiétante. Il y a la bourse Télémaque (financée par le groupe Axa), qui donne des subventions aux élèves les plus méritants. Il y a des élèves qui s'en sortent malgré tout. Ce projet de bourse a suscité un fort débat, lié à l'entrée du privé dans le public.

**La priorité est d'élargir l'horizon et l'ouverture sur le monde de l'élève.** Beaucoup d'élèves ne mesurent pas le sens qu'on doit donner à l'école. C'est notre travail de le leur faire comprendre.

La section SEGPA accueille une soixantaine d'élèves. On les prend en charge individuellement, pour aller, entre autre, vers une formation CAP à partir de la 4e. Les élèves commencent alors les pratiques d'atelier avec de plus grandes périodes de stage. Le but est de bien s'orienter. Malgré tout il existe un paradoxe car l'on demande aux élèves – qui sont souvent le plus en difficulté – de s'orienter dans l'avenir, de se projeter beaucoup plus loin que la majorité des élèves du collège. Il y a de plus en plus de problèmes liés à l'hétérogénéité de la SEGPA, car beaucoup

d'élèves ont des handicaps sérieux et ils ne se retrouvent pas dans une section appropriée.

Il y a **des élèves, d'origine Rom qui ont de très grandes difficultés**. Il n'y a pas forcément des structures adaptées pour eux. Des élèves, sédentarisés, sont là depuis 3, 4 ans. Le problème de leur accueil se pose aussi en milieu rural. Souvent ils viennent en classe, y reviennent et sont très contents d'être là, même s'ils ne parlent pas un mot de français. Je trouve ça très encourageant. Il y a une nécessité de créer des actions visant à faire connaître l'Autre (souvent c'est le Rom) aux autres communautés (notamment maghrébines). Il y a beaucoup de conflits entre ces communautés.

L'association CEGI s'occupe des familles Roms dans la ville. Les assistantes sociales font le lien entre l'association et le collège.

#### **RENCONTRE AVEC LES PARTENAIRES ASSOCIATIFS (RAR)**

Sont présents :

- M. Didier DUFOUR, Secrétaire du réseau Ambition Réussite pour les collèges Albert Samain et Anne Franck ;
- Mme Faiza BOUFERKAS, Poste liaison École-Famille-Quartier ;
- Mme Marion VANHAVERBEKE, assistante sociale sur la classe Relais qui s'occupe de prévention contre le décrochage scolaire.

Nous accompagnons les enseignants afin qu'ils puissent utiliser les meilleurs outils en classe. Cela a commencé véritablement en 2007 avec des animations pédagogiques et des missions d'appuis des enseignants.

*« Comment faire pour que les élèves soient en situation d'apprentissage en classe ? »*

Il faut **avoir une autre image du collège bien que les parents s'investissent moins qu'avant**. On a une triple casquette d'animateur/ éducateur/policier. Il faut essayer de discuter avec l'élève : pourquoi il ne veut plus aller en cours par exemple. Cela peut sembler classique, mais environ 10 % des familles nous posent des problèmes et nous prennent, au final, la moitié de notre temps de travail. Cela peut être pesant.



*Avec les élèves délégués du collège Albert Samain*

### **RENCONTRE AVEC LES ÉLÈVES ET ANCIENS ÉLÈVES**

Qui serez-vous dans 20 ans ?

- Marié, 4 enfants
- On ne sait pas
- Je veux faire des études
- Piloter des avions
- Pompier
- Informaticien, webmaster

Que pensez-vous de l'école, qu'est-ce qui doit changer ?

- Avant on avait des espaces verts, maintenant on a que des immeubles et du goudron.
- Moi je trouve qu'ils ne font pas assez de travaux.
- Il y a trop de voitures qui passent
- On pourrait mettre des robots électriques partout
- On a besoin de plus de verdure

Anciens collégiens :

- Il y a moins de liberté au collège mais les professeurs étaient vraiment bien.
- C'est dur d'arriver en 2<sup>nde</sup>...
- Au collège on n'avait pas l'habitude de beaucoup travailler, alors qu'au lycée c'est beaucoup plus dur ;
- On est 35 élèves par classe au lycée, ça change beaucoup du collège.



*Rencontre impromptue avec de futurs 6e en visite au collège Albert Samain*



**SANNOIS  
FONDATION D'AUTEUIL  
23 NOVEMBRE 2010**



*Présentation du Lycée professionnel privé Saint-Jean  
Rond-Point de la Tour du Mail – Sannois(Val d'Oise)*

Visite du site (collège, lycée, lycée horticole) et discussions sur place.

Retour dans l'établissement et discussion libre avec des acteurs de terrain, engagés auprès des jeunes d'âge collège (personnel de l'établissement de Sannois et de celui de Domont à proximité, référente collège du département "formation des jeunes et insertion" de notre institution).

**M. Bruno Galy, délégué général de la Fondation,** présente les Apprentis d'Auteuil en Val d'Oise (500 jeunes accueillis dans 10 établissements) autour des établissements de Saint-Jean de Sannois et Saint Pie X de Domont.

**La fondation est née en 1866 de l'initiative de l'abbé Louis Roussel** qui accueille le 19 mars six jeunes orphelins pauvres du faubourg d'Auteuil. L'œuvre des apprentis orphelins est installée en 1883 et devient une institution diocésaine en 1901. Le Père Daniel Brottier est nommé directeur de l'œuvre en 1923 qui est reconnue d'utilité publique en 1929. La fondation accueille actuellement 13 000 jeunes, garçons et filles, âgés de 2 à 26 ans en grande difficulté familiale, sociale et affective dans 200 établissements : internats éducatifs et scolaires, écoles, collèges, lycées, ou structures d'accompagnement et d'insertion.



**Mme Lelong André présente le Collège Saint Pie X de Domont.** La maison d'accueil Jacques Laval d'Eaubonne s'occupe de 56 garçons et 8 filles âgés de 11 à 16 ans dans l'établissement habilité par l'Aide sociale à l'enfance. Il s'agit d'enfants qui sont des décrocheurs lourds et proviennent de toute l'Île de France y compris Paris, essentiellement des quartiers sensibles de Sarcelles, Villiers le Bel ou Créteil. Le collège de son côté accueille 34 garçons en internat éducatif et scolaire et 100 garçons de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> en ambition réussite.

**M. Hagneré, délégué pour le Val d'Oise, présente les établissements de Sannois** qui comportent un lycée professionnel (110 garçons et filles), un lycée horticole et paysager (100 garçons et filles), un collège (70 garçons et filles) et des unités de formation par apprentissage (50 garçons et filles). 23 % des jeunes sont hébergés et accompagnés, 23 % sont hébergés et formés et 54 % bénéficient d'actions d'insertion dans les différentes filières de formation en alternance, d'insertion ou de découverte des métiers mises en place dans les établissements.

Le collège Saint Jean de Sannois comporte 5 divisions de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup>, dont 2 classes « section sportive foot » qui ont pour objet de promouvoir le projet de « réconciliation scolaire et sociale par le biais d'un talent, le foot » : il s'agit de donner aux jeunes concernés le goût d'une passion pour une activité physique qui crée la base de l'apprentissage des codes du « vivre ensemble ».

Les établissements de Sannois disposent également d'un sas d'accueil et d'écoute baptisé Atelier Educatif et Pédagogique (AEP) à destination des jeunes les plus en difficultés pour ceux qui ont le plus besoin d'un accompagnement spécifique. Les jeunes des différents établissements ont aussi l'accès aux différents plateaux techniques des lycées professionnel et horticole : ateliers d'ébénisterie, métiers du bois, commerces multi-spécialités, menuiserie installation, production horticole.

**Mme Rossignol, conseillère pédagogique de la Fondation,** souligne que ces dispositifs d'initiation aux métiers par alternance (DIMA) offrent l'avantage d'ouvrir les jeunes à d'autres formes d'intelligences que celles traditionnelles mathématico-déductives.

Enfin Sannois est en cours d'installation d'un dispositif de réinsertion scolaire (DRS) qui est actuellement le seul dans le Val d'Oise pour l'année scolaire 2010-2011. Il est destiné à 16 garçons répartis en deux groupes de niveau 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> en scolarité et en internat pour une année scolaire. Composé d'une équipe de professeurs, d'éducateurs de vie scolaire, de personnel de la PJJ, de volontaires du service civique, le DRS est coordonné par l'un des enseignants. Il s'adresse aux élèves particulièrement perturbateurs qui sont passés au moins une fois dans leur scolarité en conseil de discipline. Ils ne relèvent pas cependant de l'enseignement spécialisé et adapté, ni d'un placement dans le cadre pénal au sens des dispositions de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.

Dans le cadre d'un échange de vue général, il apparaît par ailleurs, que, sous l'angle prospectif :

- **l'environnement scolaire change tellement vite qu'il faut être dans l'accompagnement permanent des jeunes ;**

- de ce fait, **il faut mettre en place des dispositifs très réactifs**, car il faut sans cesse s'adapter à la demande sociale ;

- **la formation des enseignants dans les collèges des quartiers difficiles doit être particulièrement adaptée aux contraintes particulières** de ce genre d'enseignement ;

- **il vaut mieux travailler dans la prévention et le souci de la protection de l'enfant que dans la réparation.**

Parmi les signaux faibles qu'il faut prendre en compte pour comprendre l'évolution du phénomène, on peut noter :

- **l'importance des migrations et du multiculturalisme** qui explique en partie la difficulté à créer du lien social dans les quartiers difficiles ;

- **la dégradation des finances publiques** qui conduira à alléger certains dispositifs et à trouver d'autres méthodes avec les familles pour faire face à l'augmentation future de la demande d'intervention sociale ;

- **l'évolution de certains concepts comme celui du socle commun de connaissance qui se déclinera plutôt comme la recherche des conditions du « vivre ensemble »** dans le cadre d'un système flexible et réactif, conduisant d'ailleurs à un regroupement des jeunes plutôt par compétences que par classes en fonction d'une classe de référence.

Comme les jeunes s'expriment difficilement autrement que par des gestes, il faut aussi mettre en place avec eux des projets qui font appel à l'expression corporelle comme le théâtre. Le concours d'expression proposé par la délégation sénatoriale à la prospective s'inscrit dans cette voie et les établissements des Apprentis d'Auteuil sont invités à y participer.



**SEVRAN**  
**5 JANVIER 2011**

RÉUNION À LA MAIRIE DE SEVRAN  
EN PRÉSENCE DU MAIRE M. STÉPHANE GATIGNON

M. Gilles Kepel, politologue, professeur des universités et directeur de la chaire « Moyen-Orient Méditerranée » à l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris, présente le contenu de l'enquête qu'il mène actuellement pour l'Institut Montaigne avec Leyla Arslan sur **le rapport des habitants à la religion en Ile de France** et plus spécialement sur Clichy-Montfermeil. Plus d'une centaine de personnes ont fait l'objet d'interviews menés en sept langues.

L'échange permet de constater **un manque crucial d'intercommunalité en Ile-de-France**, dans le département du 93 particulièrement. Il y a un retard dans la prise de conscience de cette complexité. Par ailleurs, on constate également l'absence des contrats territoriaux qui permettrait d'avoir une lisibilité et une cohérence territoriale pour les différents quartiers sensibles limitrophes des municipalités concernées.

M. Stéphane Gatignon, Maire de Sevrans, explique **qu'il faut prendre conscience qu'on se trouve en rupture vis-à-vis des générations passées**. Le monde que l'on construit pour demain sera différent de celui du XXe siècle. En raison de la désindustrialisation massive, la normalité aujourd'hui dans ces quartiers n'est plus le travail, autrefois considéré comme « normal », mais le chômage et la précarité. On assiste de ce fait à une rupture dans la conception de la réalité. « *Qu'est-ce qu'une réussite aujourd'hui ?* ». Il semble que l'on ne réussisse plus par la carrière. « *Un jeune aujourd'hui quand il a un travail va passer par cinq, six boulots complètement différents. Les intérimaires travaillant sur Roissy en sont l'exemple le plus frappant.* »

Sevrans se présente comme une zone de rupture complète à beaucoup de niveaux. Un gros problème de trafic existe, car Sevrans est une plaque tournante pour le cannabis en provenance majoritairement de la région du Rif au Maroc. La rénovation urbaine a permis une réorganisation des réseaux avec une concentration monopolistique du trafic. Auparavant le trafic était émietté, il est maintenant rationalisé. Il s'agit ici d'une énorme économie grise, de type mafieuse, différente de « *l'économie de la débrouille* » qui touche tout le monde à Sevrans.

M. Gatignon évoque ensuite le PRU en vigueur sur Sevrans. Il existe 14 bailleurs sociaux différents sur la commune, ce qui complique le travail de

rénovation urbaine. Un gros travail de reconquête des chantiers doit être mené pour qu'ils ne soient pas gangrenés par certains individus du quartier. Il s'agit ici d'une question de réappropriation du quartier. Pour le maire de Sevrans, **la République unie et indivisible n'existe plus. L'agglomération parisienne est l'une des zones les plus inégalitaires d'Europe.**

La visite de terrain se poursuit par la visite du quartier de Rougemont, la maison de quartier, la médiathèque, les jardins partagés, le Centre Social de Rougemont.



*Deux rencontres à Sevrans :  
au Centre social du quartier de Rougemont et à la Mairie,  
en présence du Maire M. Stéphane Gatignon et de M. Gilles Kepel,  
politologue, spécialiste de l'Islam*

**VALENTIGNEY  
COLLÈGE LES BRUYÈRES  
10 JANVIER 2011**



**RENCONTRE AVEC LES PROFESSEURS**

**Personnes rencontrées :**

- Athmane ANALOU	Professeur Mathématiques
- Jean-Pierre BRANDELET	Professeur Mathématiques
- Véronique CURTIT	Infirmierie
- Mirella DI CINTIO	Médiatrice
- Phiippe HEIM	Professeur SVT
- Pascale JEHANNE	CPE
- Sylvena KOBIEZYCKI	Professeur Anglais
- Fouad LAYADI	Professeur Histoire-Géographie
- Michel LEHEC	Coordinateur Réseau de Réussite Scolaire
- Béatrice LETERTRE	Assistante Sociale
- Olivier LOIGET	Professeur Sciences-Physiques
- Anne MONTAGUT	Professeur Anglais
- Gilbert RAVEY	Professeur Allemand
- Dominique ROBARDET	Professeur Technologie
- Juliette SORLIN	Professeur Français
- Dominique SPIZZO	Professeur Histoire-Géographie

**Les jeunes collégiens ont une forte identification à leur quartier** dont le nom est par exemple tagué sur les cartables ou les tee-shirts. Il n'est pas forcément bien vu de réussir au collège ; c'est évidemment un alibi pour ceux qui ne réussissent pas leurs études. Mais pourtant, la plupart veulent réussir. **Il y a une différence très marquée entre les filles, plutôt désireuses de réussir et qui pensent à l'avenir, et les garçons, qui n'ont que peu d'idées sur leur future vie.**

**Le rêve de tous les collégiens est d'aller au lycée général, et pas au lycée professionnel, mais sans nécessairement savoir pourquoi, et surtout sans nécessairement comprendre qu'il faut y travailler.** Les élèves sont moins concentrés à l'école qu'autrefois. C'est surtout l'attrait de la facilité qui compte : « avoir tout, tout de suite ». C'est particulièrement net à l'occasion des stages, car il faut travailler et « c'est fatigant d'être debout toute la journée ».

**Les jeunes disent toujours franchement ce qu'ils pensent.** Notamment quand il s'agit de marquer la différence entre le quartier défavorisé et le quartier pavillonnaire. Il y a bien toujours quelques élèves perturbateurs, et, malheureusement la majorité ne réagit pas face à ces perturbateurs. Entre les deux quartiers, les jeunes se craignent parce qu'ils ne se connaissent pas. Ils ne se mélangent pas à la récréation et, si les jeunes de la cité sont éclatés dans différentes classes, ils reconstituent les groupes à la récréation.

**Ces différences sont typées par l'urbanisme : les tours miradors qui dominant la ville en bas, l'éloignement et les difficultés des transports en bus** (la cité est à plus de 3 kilomètres du collège et le parcours est très long parce que le bus fait de nombreux crochets pour desservir différents quartiers). Les parents ont le sentiment que le collège est très loin de leur lieu de vie. La rénovation contribue à une plus forte paupérisation des populations et un renforcement de la concentration ethnique.

**L'école n'est pas perçue comme un facteur de réussite professionnelle.** La communauté développe ainsi des facteurs alternatifs de réussite dans le cadre de la famille, par exemple avec la création de petits commerces. C'est le règne de la débrouille. Souvent les parents transmettent à leurs enfants leur propre rancœur vis-à-vis d'une école dans laquelle ils ont vécu un échec personnel : l'échec de leur vie. L'image des enseignants s'est ainsi dégradée avec le temps, même si les collégiens, dans l'ensemble, apprécient leurs professeurs. Le problème, ce n'est pas le professeur. Le problème, c'est l'école.

**La première génération arrivée dans les quartiers sensibles dans les années 50 et 60 avait un grand respect pour l'école qui était symbole d'intégration et de promotion sociale,** notamment par l'apprentissage du français. **La seconde génération vit dans la rancœur et la désillusion** du fait de l'exemple négatif du père ou des grands frères au chômage ou déclassés. Que sera la troisième génération, celle qui est actuellement en maternelle ?

**Le fossé va s'élargir, car il y a déjà une fracture qui ne se referme pas entre l'école et la maison.** Pour changer cette spirale négative, il faudrait :

- **apprendre aux enfants le respect de l'autre ;**
- **les ouvrir sur des projets et sur l'avenir ;**
- **que l'école soit vraiment l'école de la République, l'école des valeurs ;**
- **arrêter de faire l'éloge de l'argent, de la facilité et parler davantage de l'effort, du goût d'apprendre.**

**L'école est souvent dépassée, mais les parents aussi, parce que la société change trop vite.** Le monde est devenu trop différent de ce qu'il était il y a une génération. Il faut aider les parents à comprendre les nouvelles technologies. Il faut trouver le moyen de faire le lien entre ce qui se passe à l'école et ce que vivent les enfants chez eux, notamment avec la télévision et Internet.

**Il faut aussi privilégier les sujets qui rapprochent, créer des passerelles entre les cultures,** réapprendre la langue d'origine pour pouvoir s'exprimer dans une autre langue, y compris le français, maintenir les valeurs républicaines au quotidien, en particulier le sens de la fraternité et de la solidarité, travailler les problèmes le plus en amont possible et motiver les jeunes dès la 6<sup>ème</sup>.

**Les jeunes collégiens n'ont malheureusement pas beaucoup de modèles autour d'eux.** Ceux qui ont réussi ont quitté la cité. Le seul modèle qui leur permet encore de rêver, c'est celui « du caïd ». Le but c'est arriver à faire vivre ensemble des jeunes venant d'horizons différents et qui apprendraient à se tolérer et à se respecter. Il faudrait aussi donner le sens de l'effort en liant réussite scolaire et offres de loisirs, qui, souvent sont déconnectées.

**Il faut surtout repenser l'école en tant que lieu stratégique pour retrouver les valeurs du respect de l'autre.** Mais il faut pour cela plus d'adultes présents à l'école et plus d'éducateurs dans les cités, avec le retour de volontaires désintéressés au service des jeunes.

**Le fossé s'élargit toujours entre les exigences de l'école et le fonctionnement quotidien d'une société marquée par l'argent et la vie facile.** L'école devient alors une centrifugeuse qui exclut plus qu'elle ne rassemble. Il faut rassembler toutes les structures qui travaillent sur les adolescents, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, dans une même démarche pour développer la connaissance de l'autre, pour favoriser l'apprentissage de la langue, la compréhension des droits et devoirs de la citoyenneté, l'intérêt de la pratique des disciplines sportives ou artistiques. Tous les adultes, –parents comme éducateurs ou professeurs– devraient faire corps pour repousser les attraits d'un monde facile véhiculé par les médias.



**L'école est actuellement une forme de sanctuaire pour les valeurs.** En dehors de l'école, ces valeurs ne sont plus défendues, notamment dans la famille ou les médias. Les parents sont devenus, eux-aussi, des consommateurs, souvent agressifs et revendiquant. L'école ne peut pas toute seule faire le travail qui incombe à la société dans son ensemble. Il faut une bonne dose d'optimisme pour penser que l'évolution des prochaines générations ira dans le bon sens.



## RENCONTRE AVEC LES COLLÉGIENS

**La plupart des collégiens n'ont qu'une vague idée de leur avenir.** Pourtant quelques uns ont des idées très précises : professeur, médecin, assistante sociale (pour aider les gens), pilote de course. Khadel qui est en 3<sup>ème</sup> est intéressé par l'environnement. L'important pour lui c'est pour l'instant le travail à l'école. Autres métiers évoqués : s'occuper des enfants, travailler dans l'informatique, collaborer à un journal de mode.

**L'ambiance est différente entre le quartier des Buis et le quartier des Bruyères. C'est surtout une question de mentalités.** Il y a beaucoup de choses qui font la différence, notamment l'aspect du quartier. Il y a aussi un grand écart dans la manière de vivre. Myriam (3<sup>ème</sup>) pense que, plus tard, elle n'habitera plus aux Buis. « Il n'y a pas beaucoup de commerces et les grandes villes offrent plus d'opportunités, surtout pour découvrir des choses et pour trouver du travail ». Il n'y a pour tout le quartier qu'une boulangerie et un bar. Une jeune collégienne, qui voudrait devenir ophtalmologiste, souhaite poursuivre ses études à Strasbourg. Une autre jeune, qui voudrait devenir professeur d'anglais, souhaite aussi s'éloigner pour découvrir un autre univers. Une minorité souhaite quand même rester aux Buis parce qu'ils y sont bien.

Certains estiment **qu'il y a beaucoup de violence au quartier des Buis.** Mais d'autres pensent qu'on invente, par exemple en parlant de vols à l'arraché. Il y a eu, c'est vrai, une émeute récemment suite à une altercation entre la police et un habitant.

Saïd, qui intervient beaucoup dans la discussion, explique que **les jeunes sont obligés de recourir à la violence pour attirer l'attention sur leurs demandes.** « *Il faut tout casser pour se faire entendre* ». Mais dans l'ensemble, il y a moins de violence qu'en Seine-Saint-Denis. Sabrina souhaiterait poursuivre des études générales pour faire médecine. Elle voudrait s'éloigner du quartier car, quand elle compare avec ses cousins et cousines, elle constate qu'ils ont de meilleures conditions de travail.

**Certains ont peur de l'avenir. Surtout peur de rater leurs études et de terminer au chômage. Peur d'avoir une mauvaise orientation et d'obtenir un travail qui ne plaît pas.** Une jeune collégienne espère « *être à la hauteur pour subvenir plus tard aux besoins de la famille* », « *pour donner assez d'argent à ses parents et les rembourser des efforts qu'ils font pour elle* », « *pour pouvoir envoyer les parents en pèlerinage à la Mecque* ». Ce qu'il faut, c'est arriver à avoir confiance en soi.



*Un groupe de jeunes au collège «Les Bruyères » à Valentigney (Doubs)*

**RENCONTRE AVEC LES ÉLUS, LES SERVICES MUNICIPAUX  
ET LES PARTENAIRES DE LA VILLE**

**Personnes rencontrées :**

- Salina BECAOUNI Directrice CCAS
- Pascale BERTHET Responsable espace action médico-sociale -Conseil général du Doubs
- Elisabeth BISOT Inspectrice d'Académie
- Stéphane BOICHARD Coordinateur PRE/GUP à Valentigney
- Bernard BONNAGUE Adjoint Prévention Sécurité et Insertion à Valentigney
- Alain BORES Directeur général des services à la Mairie de Valentigney.
- Guy BRANAT Délégué du Préfet à la sous-préfecture de Montbéliard.
- Brigitte BURCEZ Responsable service urbanisme à Valentigney
- Martial CROTET Major, Adjoint au chef des unités territorialisées à la Police Nationale.
- Jean-Luc DOMIER Représentant Jeunesse/Sports à Valentigney
- Zakaria ELOUARDI Responsable Politique de la ville à la Communauté d'agglomération Pays de Montbéliard.
- Martine FEVRE-PRUDOT Principale Collège des Bruyères.
- Aline GRANDI Adjointe au maire à l'éducation à Valentigney.
- Jean-Luc HAVEZ Directeur Centre Social de Valentigney
- Claudine HEITMANN Responsable Agence NEOLIA
- Christine LEBOCQ-CESTANT Directrice service politiques urbaines à la communauté d'agglomération Pays de Montbéliard.
- Jean-Luc MICHAUD Centre ressources ville – Bourgogne
- Pierre MOSSINA 1er adjoint au Maire chargé de la politique de la ville à Valentigney
- Cécile NOBLET Coordinatrice Territoriale Jeunesse, Les Francas du Doubs
- Marlène Oliva Adjointe actions sociétales, Vice Présidente CCAS
- Christian PERTUISET Conseiller Municipal à la ville de Valentigney.
- Daniel PETITJEAN Maire de Valentigney
- Danièle RÉBERT Elue ville et déléguée agglomération Pays de Montbéliard, présidente de la Maison de l'Emploi
- GEOFFOI SCHALLER Chef de projet Politique de la ville de Valentigney.
- Patrice SCHNEIDER Délégué des Francas du Doubs à Valentigney
- Jean-Claude VETLER Directeur Keolis Pays de Montbéliard



**La ville est très présente sur l'accompagnement des jeunes collégiens.** Elle a signé notamment un partenariat avec le centre de formation par l'apprentissage qui donne de bons résultats. L'enjeu essentiel est la mixité sociale. Mais cette mixité ne se décrète pas et il est très difficile de parvenir à se faire rencontrer les jeunes issus des deux quartiers. On peut craindre que le fossé qui s'est créé dans le passé ne se reproduise à l'avenir.

Or, **le quartier difficile est le quartier de la jeunesse**, même si la population diminue et si elle tend à vieillir. C'est dans ce quartier que vivent 42 % des jeunes de la ville. Le collège est de ce fait le seul endroit de la mixité obligée. Pour les services de sécurité, le quartier ANRU est bien le quartier le plus difficile de la ville. La question est étudiée régulièrement avec l'Agence et dans le cadre du groupe de régulation sociale du quartier (GRSQ). La délinquance tend à survenir de plus en plus tôt, dès l'âge de 12 ans. C'est à la fin de la rénovation urbaine qu'il va falloir être le plus vigilant avec un accompagnement permanent du quartier.

Il ne faudra pas abandonner l'accompagnement associatif de proximité. **L'emploi est bien sûr le facteur essentiel de la stabilité de ces quartiers. Mais la rénovation urbaine, qui renchérit le coût du logement, a malheureusement aussi comme conséquence la montée du surendettement des familles modestes.** Pour autant elle a fait aussi la preuve de son efficacité. Les quartiers explosent moins qu'avant. Un désengagement de l'Etat sur les politiques de réussite éducative (PRE) présenterait des risques graves pour la tranquillité de ces ensembles. D'autant que ces politiques sont lentes à se mettre en route.

**Le fondamentalisme religieux serait un obstacle à l'apprentissage des connaissances.** Différents travaux (rapport Obin) semblent le prouver. On constate aussi des signaux de régression de la laïcité du fait de ce fondamentalisme : retour des femmes voilées, identification de lieux de distraction culturelle « non

fréquentables » par les femmes etc.

Le centre social doit aussi permettre l'apprentissage de la langue française par les parents parallèlement à l'alphabétisation des enfants. **L'école doit être ouverte aux parents. L'école doit aussi être un tremplin pour les associations** dont le rôle est d'élargir le champ de découverte et d'investigation des jeunes collégiens. La clé de la réussite passe par le partenariat entre l'école et les associations. Il faut d'ailleurs aller au-delà des dispositifs connus pour répondre aux demandes des habitants, par exemple en les faisant venir à des causeries qui leur permettent d'exprimer leurs problèmes.



*Visite de la zone de rénovation urbaine des Buis à Valentigney*

**BÉTHONCOURT  
COLLÈGE ANATOLE FRANCE  
11 JANVIER 2011**

**Personnes rencontrées :**

- Corine BOUET Principale du Collège Anatole France
- Anne-Sophie COEURDASSIER Enseignante SVT
- Fabienne COURTALIN Enseignant Classe CLA
- Sylviane GUTIERREZ Enseignante Lettres
- Rabiaa LEHARANI Assistante pédagogique
- Marie-Claire MAINOIN Enseignant mathématique
- Marie-Paule MORGAN Infirmière
- Sylvie NANTES-BERGER Enseignant Documentaliste
- Line PAVERNE Coordinatrice Mission Générale d'Insertion
- Francis PETITJEAN Secrétaire RAR
- Sandrine RAYOT Enseignante Mathématiques
- Sandrine REUCHE CPE
- Charlotte TISSOT Assistante pédagogique
- Djeffoul ZOUANI Enseignant d'EPS



## RENCONTRE AVEC LES PROFESSEURS

**Le public scolaire du collège est très hétérogène. Il s'agit d'enfants d'immigrés qui n'ont qu'une perception de l'avenir, celle du chômage.** Dans le quartier, 70 % des chômeurs ont moins de 25 ans. Et sans les moyens engagés, la situation serait encore plus dramatique. D'une manière générale, les parents ne connaissent pas l'école. Ce qui explique souvent les tensions entre l'école et les parents. « *Les enfants investissent surtout la parabole* ». Le constat est celui **d'une déconnexion entre les enfants et l'école, et d'une absence de communication entre les parents et l'école.** Les enfants sont en fait dans une spirale d'échec face à laquelle il n'y a pas de solutions.

**Il faut qu'ils s'approprient la langue, mais ils ne lisent pas.** Ils sont en outre confrontés à la violence. La situation est encore plus lourde pour la classe des seize primo-arrivants qui appartiennent à neuf nationalités différentes : Algérie, Maroc, Tunisie, Turquie, Mongolie, Roumanie, Kosovo, Russie, Mauritanie. La mission locale d'insertion de l'Académie travaille sur environ 25 entrées et sorties de collégiens pour lesquels sont organisés des stages à mi-temps. Au plan national, ce sont environ 135 000 individus qui sont concernés par ces dispositifs, soit 10 % des jeunes. L'entreprise Peugeot a signé une convention dans ce cadre et a embauché trois jeunes.

**Les résultats scolaires sont largement la résultante de l'hétérogénéité des collégiens.** Le collège est un régulateur entre ce qui se passe à l'extérieur et ce qui se vit à l'école. Les élèves les plus en difficultés sont ceux qui sont lâchés par leurs parents. Ils sont avant tout marqués par un manque de culture générale et il faudrait que « *la culture donne envie* » et crée de la motivation.

D'une manière générale, on sent que « *les choses ne vont pas dans la bonne direction* ». **On a maintenant du mal à faire progresser les élèves et le niveau général a beaucoup baissé.** Beaucoup de projets culturels ne peuvent aboutir du fait de **la grande précarité des familles.** L'atelier scientifique a été fermé faute de moyens alors que la classe avait pu être lauréate et avait même participé à une manifestation à l'Ecole centrale à Paris. Or les projets jouent un rôle important dans l'élargissement du champ de connaissances des collégiens.

**Il y a vingt ans, il y avait chez les jeunes une volonté de s'intégrer. C'est moins le cas maintenant.** On constate aussi une régression dans l'intégration, en particulier du côté des filles chez qui on sent une forme de repli communautaire en particulier du fait des mariages précoces. Contrairement à leurs aînées, elles ne se rebellent plus contre les traditions. C'est une forme d'échec de la pédagogie. **La langue française n'est plus maîtrisée.** Au-delà de ces constats, c'est surtout **la perte de l'espoir qui est le plus grave, la perte de la confiance dans l'école.** Les moyens RAR ont certes permis d'éviter le pire. Mais il n'y a plus d'ascension sociale et les quelques belles réussites ne doivent pas cacher le demi-échec global.



En outre les employeurs sont devenus plus sélectifs. **Les jeunes exclus de l'emploi sont plus agressifs. Ils perdent le goût de l'effort car ils n'ont plus comme avant l'exemple de leurs parents qui travaillaient.** C'est aussi la perte de l'envie de s'accrocher. A la place, « l'enfant roi » est le résultat d'un monde de consommation où les parents pensent faire plaisir aux jeunes en les comblant d'écrans avec des rapports compliqués entre parents-enfants.

**Les professeurs constatent la disparition des illusions des enfants et ils sont eux-mêmes inquiets pour la permanence des moyens disponibles.** Les jeunes ne croient plus en l'école, surtout parce qu'ils constatent la déqualification de leurs grands frères ou de leurs sœurs qui, malgré des diplômes supérieurs, se satisfont de métiers sans qualifications.

### RENCONTRE AVEC LES COLLÉGIENS



#### **Pourquoi aller à l'école ?**

*« Pour avoir un métier plus tard ».*

*« Pour aider les gens ».*

*« Pour connaître l'histoire » (ce qui permet de comprendre comment les choses évoluent).*

*« Le quartier est trop petit. Il n'y a pas de travail. Dans une grande ville, c'est différent : il y a du travail, il y a des commerces. Il faut aller ailleurs pour faire des choses intéressantes ».*

*« J'aimerais rester ici parce que c'est là que j'ai grandi. Je connais tout le monde. Les gens sont gentils entre eux et ils se rendent service. Mais il n'y a pas de travail. »*

*« J'aimerais plus tard avoir un bon métier qui me plaise et que j'ai plaisir à me lever le matin pour le faire et que ce ne soit pas seulement une contrainte. »*

*« J'aimerais avoir des terrains de jeux parce que le terrain de foot a été diminué. La piscine est fermée et l'autre qui est dans la ZUP est trop loin. »*

*« Les nouvelles constructions nous empêchent d'aller directement au bus. Il a fallu forcer les passages. Il y a trop de parkings et pas assez d'espaces pour jouer. »*

*« Il faudrait que le matériel soit rénové, pas seulement les locaux. Il fait froid parfois dans certaines classes. »*



## RENCONTRE AVEC LES ACTEURS DE LA POLITIQUE DE LA VILLE

### Personnes rencontrées :

- Laurent ARNAUD                    Educateur Service Prévention ADDSEA
- Alain AYMONIER                    Retraité Education Nationale
- Geneviève BAESA                    Adjointe au Maire pour les affaires sociales et la politique de la ville.
- Elisabeth BISOT                    Inspectrice d'académie
- Christophe GOUVENOT            Recrutement PSA
- Dominique LE GUILLOUX            Chef de projet EUCS
- Patrick LECENDRE                    Commandant de Brigade, Gendarmerie de Bethoncourt
- Damien LECHENNE                    Educateur spécialisé
- Véronique LUDE                    Service de prévention ADDSEA
- Thierry MARSIGAGLIA                Délégué du Préfet, Sous Préfecture de Montbéliard
- Valérie MISERÉ                    Coordinatrice PRE, CCAS de Béthoncourt
- Hervé MONNIER                    Commandant de la Brigade de Prévention de la Délinquance Juvenile d'Etupes.
- Nordine MOUADJT                    Adulte Relais Mairie de Béthoncourt
- Line PAVERNE                    Coordinatrice MQI, Rectorat
- Anne-Marie REDOUTEY                Elu municipale de Bethoncourt
- Bertrand THIEBAUD                    Inspecteur de l'Education Nationale.
- Marie-Cécile WALTER                Chef de Projet ANRU



**Les collèges dans les quartiers difficiles sont très touchés par la violence.**

De ce fait, l'enseignement, c'est une tranche d'éducation et une tranche de pédagogie. Dans ce contexte, un encadrement stable permet d'améliorer progressivement la situation. Or, les équipes enseignantes craignent une remise en question de cette stabilité du fait des suppressions de postes annoncées. Elles constatent un manque de concertation alors que les moyens nécessaires ne sont pas que financiers, mais aussi humains.

Il faut enseigner aux jeunes comment s'exprimer, comment se comporter vis-à-vis des autres et sur ce point, les éducations, physiques ou culturelles, ont un peu trop disparu de l'éducation. Le collège a bénéficié dans le cadre de la convention triennale des moyens des programmes réussite éducative, complétés par la CUCS et des moyens des réseaux RAR. La mise en place de ces dispositifs a été longue. Il faut donc les maintenir dans la durée et l'inquiétude des partenaires tient au manque de visibilité sur la pérennité des dispositifs.

L'intervention sociale auprès des familles n'est engagée qu'après la réunion des équipes éducatives. Une vingtaine de collégiens sont actuellement suivis dans ce cadre. Il faudra sans doute des orientations plus précises à l'avenir si les subventions venaient à baisser. **Il faut donner une réponse cohérente de tous les partenaires aux familles en grande difficulté et pour éviter le repli communautaire.** Beaucoup de temps et de patience sont nécessaires pour dépasser la méfiance et la défiance des parents. Les acteurs locaux ont toujours été présents sur le terrain et depuis longtemps. L'Etat est alors intervenu et il a fallu plaquer des structures qu'il a imposées en cassant les dispositifs existants, par exemple dans le domaine de l'accompagnement éducatif.

Vers quelle société allons-nous dans les vingt prochaines années ?

Pour répondre à la question, il faut reprendre l'histoire du quartier, notamment le développement économique des années 70 qui a attiré des familles d'immigrés pour travailler dans les usines de la région. Puis avec la disparition des emplois industriels, ceux qui n'ont pas pu quitter le quartier se sont retrouvés dans un ghetto urbain. C'est cette seconde génération de l'immigration qui ne se reconnaît pas dans la France actuelle. Elle est attirée par des valeurs alternatives qui font appel à la violence et à la délinquance. C'est une génération sacrifiée.

Le quartier, actuellement, ce sont :

- des populations très pauvres ;
- des regroupements ethniques ;
- des replis communautaires ;
- des enfermements culturels.

L'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU) aurait pu être une réponse à cette situation dramatique. Mais **il aurait fallu reconstruire ailleurs pour assurer une véritable mixité sociale à laquelle personne ne croit**. Rien ne semble pouvoir changer. Or c'est le changement de la vie dans les quartiers qui doit être mené avant de faire appel à l'école. L'école ne peut véhiculer un espoir que si l'ascenseur social fonctionne. Le décalage est trop fort entre l'attente de l'école et ce qu'elle apporte effectivement dans la vie des individus du quartier. Il faut donc s'interroger sur la manière de faire disparaître ces ghettos, car on ne pourra parler de l'avenir tant qu'ils seront toujours là.

C'est cette situation qui fait que **les rares écoliers qui réussissent cherchent à aller vivre ailleurs, là où il y a de la mixité sociale**. Les dispositifs de la ville – PRE, RAR, CUCS etc.... - jouent un rôle évident : éviter la révolte des quartiers. Pour les médiateurs sportifs ou associatifs, ce qui manque le plus est le lien entre l'éducation, le sport et la culture. Il faut arriver à ce que le jeune n'est pas le sentiment d'être délaissé. Le collège doit de ce point de vue être un tremplin pour faire connaître aux jeunes l'offre associative. Autrefois, cela était plus facile quand les professeurs étaient aussi souvent des animateurs de clubs bénévoles. Rétablir ces passerelles entre l'école et la société est indispensable.

**Les services de sécurité sont maintenant très présents au collège** en termes de prévention : expliquer les droits et les devoirs des citoyens, parler des addictions aux différentes drogues et leurs conséquences. Mais la prévention ne peut être efficace que si tous les acteurs concernés s'entendent pour faire progresser les choses, ce qui n'est pas le cas partout.

Ce qui frappe le plus les différents acteurs est **la profonde détresse des familles face à des adolescents sans repères**. Rien n'est perdu pour la prochaine génération qui maîtrise Internet ; à condition de se donner les moyens d'accompagner ces nouveaux jeunes en rétablissant la confiance avec une population qui est dans la défiance et qui se sent atteinte dans sa dignité. Les attitudes des uns et des autres doivent compléter les aptitudes. L'évitement scolaire, qui accentue la perte de la mixité sociale, est souvent la conséquence de peurs non fondées.

L'école doit mieux former le citoyen responsable. **Le milieu associatif doit être la « moelle épinière » de la société. La présence des jeunes dans l'entreprise est le préalable à une insertion réussie dans la société**. La troisième génération des quartiers sera ce que la République en fera. Sans doute faudrait-il un ANRU 2 ou un ANRU 3 pour créer de la mixité sociale. Mais avant tout, c'est l'accès à l'emploi qui est déterminant pour l'insertion dans la société. De ce point de vue, face au fait que les jeunes ont des avenir différents selon l'origine culturelle, sociale, ethnique, géographique, seule la volonté politique peut changer le cours des choses.

## RENCONTRE AVEC LES ANCIENS COLLÉGIENS ET PARENTS D'ÉLÈVES

### Personnes rencontrées :

- Drissia BOUSSOUF	Parent d'élève
- Najoua EZZATRI	Parent d'élève
- Youssef HARRAB	Parent d'élève
- Françoise HEFFNER	Parent d'élève
- Mislya ORHAN	Parent d'élève
- Sulyman ORHAN	Parent d'élève
- Christine PARADOT-GAURRAND	Parent d'élève
- Sandrine PAUTRAT	Parent d'élève
- Getiye SENTÜRK	Parent d'élève
- Numay YLMAZ	Parent d'élève

**Il y a au collège tout ce qu'il faut pour permettre aux jeunes de réussir, à condition qu'ils travaillent plus.** Les anciens élèves présents ont fait pour la plupart de bonnes études et certains ont bien réussi : BTS d'informatique conduisant à un poste administrateur réseau et systèmes ; DUT mesures, gestion d'un restaurant local etc.

**Mais le contexte du travail reste très difficile. Il y a un risque grandissant de déqualification des emplois,** ce qui est un très mauvais exemple pour les jeunes frères et sœurs. Les excès de la qualification vont à l'encontre de l'embauche. Et les plus jeunes repoussant les valeurs d'une société à laquelle ils ne croient pas, sont attirés de plus en plus par un autre monde, celui de l'artificiel et de la vie facile.

Les jeunes femmes investissent alors plus la vie familiale, car elles sont conscientes de leur difficulté à s'insérer dans la vie professionnelle.

**Les jeunes n'ont pas de perspectives d'avenir, car ils ne voient que d'autres jeunes comme eux qui ont les mêmes problèmes et qui expriment la même violence verbale. Le père n'a plus d'autorité. Les stages sont très ségrégués en fonction de l'origine ethnique** du fait des noms de famille, de l'adresse, qui véhiculent une image négative résultant d'anciens conflits locaux.

La langue et l'écriture sont un autre obstacle. Dans ce contexte, pourquoi continuer à faire des études, d'autant que les probabilités de réussite au lycée sont très faibles car le niveau scolaire y est bien plus élevé qu'au collège. Les enfants sont donc très démotivés.

Pour autant, **les petits collèges intègrent bien les enfants des quartiers difficiles, mieux que les grands établissements.** Pour remédier à la pression de

l'agressivité, il faudrait plus d'ouverture des quartiers, plus de mixité sociale. Par ailleurs, un des problèmes des collégiens est celui de l'orientation en 3<sup>ème</sup> faute de perspectives d'avenir. **Les efforts qui ont été menés autour du collège doivent se poursuivre**, par exemple pour faciliter les déplacements des jeunes et éviter qu'ils ne se referment sur le quartier ou l'école. Tous les acteurs doivent être solidaires, élus, parents, enseignants, pour tenter de sortir les jeunes de leur situation.



## **V. CONTRIBUTIONS DES AMBASSADES DE FRANCE À L'ÉTRANGER**

### ***A. QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX AMBASSADES***

1. Décrire succinctement l'architecture du système d'enseignement secondaire dans le pays considéré. Existe-t-il l'équivalent du « collège unique » français, ou, à défaut, quelles sont les différentes filières d'enseignement accessibles aux 11-16 ans ? Ce niveau d'enseignement a-t-il fait l'objet de réformes ou de débats récents ? Quelles autres politiques publiques visent les jeunes de cet âge (politiques urbaines notamment) ?

2. Fournir des éléments de diagnostic sur l'échec scolaire et l'inégalité des chances dans le pays considéré. Quels sont les principaux déterminants de la réussite ou des difficultés des jeunes ? Existe-t-il notamment de fortes différenciations en fonction de leur origine sociale, territoriale ou ethnique ?

3. Décrire les politiques « d'éducation prioritaire » et les politiques urbaines (ou leurs équivalents) mises en œuvre. Quels sont leurs fondements, leur histoire, et les principaux débats dont elles font l'objet ? Ces politiques visent-elles des territoires ou des individus ? Quels sont les critères déclenchant leur mise en œuvre ? Des leviers d'action originaux ont-ils été identifiés pour améliorer l'insertion scolaire et sociale des jeunes ?

4. Quels sont les résultats des politiques urbaines et « d'éducation prioritaire » ? Des évaluations nationales ou locales ont-elles été réalisées ? Décrire le cas échéant quelques « bonnes pratiques » à l'échelle nationale, locale, voire même celles d'un établissement ou d'une association jugé(e) efficace.

5. Existe-t-il des études de prospective consacrées aux politiques visant les jeunes de 11 à 16 ans ? Le cas échéant, quelles sont les principales conclusions de ces études ?



## **B. RÉPONSE DE L'AMBASSADE DE FRANCE EN ALLEMAGNE**

*1. Décrire succinctement l'architecture du système d'enseignement secondaire dans le pays considéré. Existe-t-il l'équivalent du « collège unique » français, ou, à défaut, quelles sont les différentes filières d'enseignement accessibles aux 11-16 ans ? Ce niveau d'enseignement a-t-il fait l'objet de réformes ou de débats récents ? Quelles autres politiques publiques visent les jeunes de cet âge ?*

**En Allemagne, les compétences en matière d'éducation relèvent des Lânder.** La Loi fondamentale allemande (*Grundgesetz*) le stipule clairement : « les droits et les devoirs de l'Etat incombent aux Lânder dans tous les domaines de l'éducation ». Néanmoins, afin d'éviter trop d'incohérences et de disparités entre les régions, les Lânder coopèrent au sein de la Conférence permanente des Ministres de l'Education et des Affaires culturelles des Lânder (Ständige Konferenz der Kultusminister der Lânder in der Bundesrepublik Deutschland).

**Le système d'enseignement secondaire varie donc d'un Land à l'autre mais on distingue une structure de base commune.**

Après 4 ans d'école élémentaire (sauf dans quelques Lânder dont Berlin où l'enseignement primaire dure 6 ans), les élèves sont orientés vers la filière la mieux appropriée pour eux : la Hauptschule, la Realschule ou le Gymnasium.

**La Hauptschule** prépare les élèves à l'apprentissage. Elle offre un cycle court. Elle comprend les classes 5 à 9 et propose une formation générale composée de cours théoriques et de cours pratiques

**La Realschule** propose un cycle intermédiaire de 6 ans : elle commence en classe 5 et se poursuit jusqu'en classe 10. Elle offre une formation générale plus complète que la Hauptschule. Elle mène soit à l'apprentissage, soit à des formations professionnelles scolaires à temps complet, soit à la poursuite d'études générales dans des établissements professionnels (Fachgymnasium, Fachoberschule). Les élèves qui ont atteint un bon niveau peuvent intégrer le Gymnasium et préparer l'Abitur (baccalauréat).

Le Gymnasium : c'est la filière classique de l'enseignement secondaire long menant à l'Abitur (baccalauréat) en 8 ou 9 ans selon les Lânder. Une attestation de niveau suffisant délivrée par l'école élémentaire est nécessaire pour intégrer le Gymnasium (Gymnasialempfehlung).

Ce système scolaire **est de plus en plus remis en cause** notamment depuis la publication des études PISA au début des années 2000, car il encouragerait la reproduction des inégalités sociales. **De nombreuses réformes sont engagées, aussi bien au niveau fédéral que régional.**

**Elles visent à :**

- **Allonger la journée scolaire** en instaurant progressivement l'école « toute la journée » (Ganztagsschule), alors que jusqu'à présent les cours étaient concentrés le matin ; cela implique un rythme scolaire différent, la redéfinition des contenus d'enseignement, l'augmentation des personnels et de nouvelles infrastructures (par exemple des cantines scolaires)

- **Retarder l'orientation des élèves** en allongeant la scolarité à l'école primaire. Les gouvernements régionaux lancent de nombreux projets de réforme en ce sens, mais elles sont loin de faire l'unanimité dans la classe politique et dans l'opinion publique. En Rhénanie du Nord-Westphalie (le Land numériquement le plus important), le nouveau gouvernement minoritaire SPD-Verts a annoncé son intention de prolonger de deux années l'école primaire ; en Sarre c'est un gouvernement CDU-FDP-Verts a proposé une mesure équivalente, mais le Parlement s'est prononcé contre. A Hambourg, un projet de restructuration du système éducatif qui visait également à allonger la durée de l'enseignement primaire et à réduire le nombre d'années dans le secondaire a été rejeté par voie de référendum.

- **Regrouper les élèves de Hauptschule et de Realschule, en préservant la voie royale qu'est le Gymnasium**, afin de gommer la mauvaise image des Hauptschulen où se concentrent les échecs scolaires et les sorties sans qualification. On se rapproche ainsi du « collège unique » à la française. C'est par exemple le cas en Sarre ou à Berlin. Dans la capitale, on a en outre instauré dans les Gymnasien le principe d'un recrutement par tirage au sort partiel (très contesté) afin d'éviter une trop forte sélection dans les établissements considérés comme attractifs.

**De manière plus large, l'Allemagne a mis en place différentes politiques contre l'échec scolaire.**

Ainsi, le programme « *Jugend Chancen geben — Integration fördern* » (« Egalité des chances — Favoriser l'intégration »), vise à accompagner des jeunes en situation difficile, et à renforcer le conseil aux parents et aux enseignants.

Le programme « *Jugend stärken*<sup>4</sup> » (« Soutenir la jeunesse »), quant à lui, met l'accent sur l'aide à l'intégration sociale, scolaire et professionnelle des jeunes défavorisés. Cette initiative s'appuie sur le Fonds Social Européen. Le budget prévu pour les trois prochaines années est de 243 millions d'euros (FSE) et de 41 millions d'euros (fonds fédéraux). Différents sous-objectifs ont été définis :

- « *Schulverweigerung - Die 2. Chance* » (« Décrochage scolaire — La 2<sup>e</sup> chance ») : l'idée est de soutenir les jeunes en situation d'échec scolaire et de les

---

<sup>4</sup> Programme présenté sur le site du Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=12252.1itnrl>.

aider à réintégrer le système scolaire afin qu'ils puissent en sortir avec un diplôme.

- Mise en place de *Kompetenzagenturen* (« agences de compétences »), qui apportent une aide individualisée aux jeunes défavorisés en recherche d'emploi.
- « *Starken vor Ort* » : il s'agit ici d'initiatives locales et de microprojets qui visent à aider à l'insertion ou à la réinsertion dans la vie active de femmes et de jeunes en situation difficile, aussi bien dans les grands centres urbains que dans les régions rurales.

**2. Fournir des éléments de diagnostic sur l'échec scolaire et l'inégalité des chances dans le pays considéré. Quels sont les principaux déterminants de la réussite ou des difficultés des jeunes ? Existe-t-il notamment de fortes différenciations en fonction de leur origine sociale, territoriale ou ethnique ?**

**L'inégalité des chances est en Allemagne un problème récurrent, relancé ces dernières semaines** par le débat né à propos de la parution du livre « L'Allemagne court à sa perte » (Thilo Sarrazin) qui décrit un déclin jugé inévitable de l'Allemagne face au « péril » démographique, social et culturel que représenteraient les minorités musulmanes.

**Ce problème est lié à l'immigration:** les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires sont souvent issus d'un milieu social défavorisé (pauvreté, famille monoparentale) et/ou de l'immigration. Selon un rapport sur l'intégration du gouvernement fédéral, **13,3 % des 15-19 ans d'origine étrangère quittent le système scolaire sans diplôme**<sup>5</sup>. Le système allemand, tel qu'il est conçu avec une orientation très précoce dès la fin du primaire divise fortement les jeunes Allemands. Les élèves en difficulté sont envoyés fréquemment dans les *Hauptschulen*, qui orientent vers une formation professionnelle courte. Selon une étude PISA-E réalisée en 2000, **27,6 % des élèves** ayant au moins un parent né à l'étranger intègrent une *Hauptschule* contre **15,1 %** chez les élèves non issus de l'immigration. Ce pourcentage s'élevait même à **40,6 % chez les élèves d'origine turque**<sup>6</sup>.

**Il a aussi une dimension géographique :** il existe de fortes inégalités entre les Länder en ce qui concerne les compétences acquises par les élèves et la valeur des diplômes. Un test d'évaluation des compétences mis en place par le *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* (Institut pour la recherche éducative) à Hambourg et dans le Bade-Wurtemberg a mis en évidence les écarts entre le Nord et le Sud de l'Allemagne. En mathématiques, par exemple, les élèves du Bade-

---

<sup>5</sup> <http://www.rp-online.de/politik/deutschland/Bildungsoffensive-erreicht-Migranten-nicht-aid-878873.html>

<sup>6</sup> *Erster Bildungsbericht, 2006*  
([www.focus-migration.de/Einzelansichten.1316.0.html?&txwilpubdbpilfarticle1=60&cHash=e885059f0e](http://www.focus-migration.de/Einzelansichten.1316.0.html?&txwilpubdbpilfarticle1=60&cHash=e885059f0e))

Wurtemberg auraient, à niveau d'études égal, quasiment deux ans d'avance sur leurs camarades de Hambourg, Un baccalauréat (Abitur) obtenu à Brême n'est pas aussi coté à l'entrée à l'université qu'un baccalauréat obtenu à Munich. La mise en place de « baccalauréats centraux » (c'est-à-dire régionaux, car on est encore loin d'un examen national) ne pallie que partiellement cette disparité.

***3. Décrire les politiques « d'éducation prioritaire » et les politiques urbaines (ou leurs équivalents) mises en œuvre. Quels sont leurs fondements, leur histoire, et les principaux débats dont elles font l'objet ? Ces politiques visent-elles des territoires ou des individus ? Quels sont les critères déclenchant leur mise en œuvre ? Des leviers d'actions originaux ont-ils été identifiés pour améliorer l'insertion scolaire et sociale des jeunes ?***

Les politiques éducatives étant définies, en Allemagne, au niveau des Länder, chacun a établi ses priorités en fonction des enjeux et des difficultés rencontrées sur le terrain. Néanmoins, quelques grandes lignes ont été fixées par l'Etat fédéral, avec des objectifs majeurs à atteindre sur l'ensemble du territoire.

**Sur le plan scolaire : La réduction des disparités de niveau entre les régions est au coeur des politiques éducatives.** Suite aux résultats de l'étude PISA en 2000, la Conférence permanente des Ministres de l'Education et des Affaires culturelles des Länder (KMK) a défini des *Bildungsstandards* (normes éducatives). Ces normes définissent les compétences qu'un élève allemand doit avoir acquis à un moment donné, par exemple à la fin du cycle primaire ou encore à la fin du premier palier du cycle secondaire. Des tests de vérification par matière sont conçus par un nouvel institut fédéral, le IQB (Institut für Qualitätsbildung) afin d'évaluer les performances des élèves et des systèmes éducatifs. Les résultats permettent une comparaison plus aisée au niveau national et international.

**Sur le plan éducatif : La conception allemande en matière de politiques éducatives et urbaines diffère beaucoup de la conception française.** En France, les politiques visent davantage des quartiers où les populations défavorisées se concentrent. Cet aspect existe aussi en Allemagne mais de manière moins systématique. Les politiques s'adressent **ici aux individus** et ont pour objectif principal **l'insertion professionnelle des jeunes**.

**En Allemagne, la formation professionnelle, est beaucoup plus développée et mieux reconnue qu'en France.** 60 % des jeunes Allemands obtiennent une qualification en passant par le Duales System, système de formation en alternance entre une *Berufsschule* (école professionnelle) et une entreprise. Qu'ils sortent d'une Hauptschule, d'une Realschule ou d'un Gymnasium, les élèves allemands peuvent à tout moment se décider pour un apprentissage. **Cependant, le nombre des apprentis recule avec la crise économique et les changements démographiques** (recul de la natalité

mais accroissement de la population immigrée). En 2009, 561 300 jeunes ont signé *un* contrat de formation avec une entreprise (Ausbildungsvertrag), ce qui représente **un recul de 7,6 %** par rapport à 2008. Cette diminution est particulièrement importante dans les « nouveaux Länder » (13 %).

**En septembre 2010, le Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche allemand a lancé une nouvelle initiative baptisée « *Abschluss und Anschluss* » (« *Pas d'insertion sans formation* »)** devant inciter les élèves sans qualification, en particulier ceux de Hauptschule, à opter pour une formation de ce type. 750 millions d'euros, dont 355 millions pour faciliter l'insertion professionnelle, seront débloqués d'ici 2018. On pourra ainsi financer l'accompagnement des élèves en risque de rupture scolaire :

- recrutement de tuteurs pour accompagner les élèves en difficulté à leur entrée dans la vie professionnelle ;
- plans de soutien individuels ;
- orientation précoce vers une formation pratique.

**Sur le plan des politiques urbaines,** le ministère fédéral compétent (Bundesministerium Verkehr, Bau und Stadtentwicklung) donne les grandes lignes à suivre pour les Länder en matière de développement urbain. L'Allemagne a été confrontée ces dernières années à de nombreux changements, notamment depuis la réunification. Il existe de nombreux déséquilibres entre certaines régions ou entre certains quartiers urbains, touchés par la désindustrialisation, les changements démographiques, etc.

En 1999, le programme « *sozial Stadt* » a été lancé, avec pour objectif l'amélioration de l'intégration des populations immigrées en commençant par les jeunes. Le système scolaire a donc un rôle essentiel à jouer. Tous les acteurs de la société et notamment les citoyens sont impliqués. Inspiré d'expériences réalisées dans d'autres pays européens (Angleterre, France, Pays-Bas), ce programme concerne des quartiers entiers au sein de certaines villes. **16 projets pilotes** ont d'abord été lancés en Allemagne. Une partie du financement est assurée par l'Etat fédéral mais les acteurs régionaux et locaux s'impliquent également et participent au financement de certaines mesures.

**4. Quels sont les résultats des politiques urbaines et d'« éducation prioritaire » ? Des évaluations nationales ou locales ont-elles été réalisées ? Décrire le cas échéant quelques « bonnes pratiques » à l'échelle nationale, locale, voire même celle d'un établissement ou d'une association jugé(e) efficace.**

On manque encore de recul pour apprécier les résultats des réformes éducatives suite au « choc PISA ». En revanche, **certaines politiques urbaines ont déjà valeur d'exemple. Ainsi celui de du quartier de Neukölln à Berlin**, connu dans toute l'Allemagne pour être une zone sensible. Ce quartier représente 4,6 % de la population berlinoise mais 7,6 % de l'ensemble de chômeurs et 14,5 % de tous les chômeurs d'origine étrangère. Près de 90 % des enfants vivant dans ce quartier sont issus de familles immigrées, souvent d'origine turque ou arabe. L'opinion publique et la classe politique s'inquiétaient de la recrudescence de l'échec scolaire et de la violence quotidienne. La situation de la Rütli-Schule, où les professeurs menaçaient de fermer l'école en 2006, a encouragé les acteurs locaux à réfléchir à une solution durable aux problèmes d'intégration dans cet établissement et dans tout le quartier.

**Le projet mis en place, « Campus Riitli<sup>4</sup> » est considéré comme innovant car il se fonde sur une vision globale de la scolarisation:** les jeunes doivent être accompagnés tout au long de leur scolarité, de la maternelle à leur entrée dans la vie active. Ecoles, associations pour la jeunesse, partenaires sociaux, parents, entreprises sont tous impliqués dans le processus. Différentes étapes ont conduit à la naissance de ce « campus » :

– En 2005, la cellule d'aménagement de quartier (Quartiers management, QG) a mis au point une nouvelle stratégie baptisée « modération interculturelle en tant que stratégie d'intervention » (*Interkulturelle Moderation als Interventionsstrategie*). Elle a été mise en oeuvre en mars 2006 dans trois écoles, dont la Rütli—Schule, avec le recrutement de **modérateurs interculturels**.

– En 2007, la Freudenberg-Stiftung s'implique dans l'initiative avec le lancement du projet « *Ein Quadratkilometer Bildung — Kein Kind darf verloren gehen* » (Un kilomètre carré d'éducation — aucun enfant ne doit être laissé pour compte). Ce programme concerne plusieurs **écoles, des crèches, des ateliers sociaux, des clubs de jeunes et des services sociaux dédiés aux jeunes** et relevant de plusieurs administrations compétentes. **Il** s'agit d'améliorer la qualité de l'enseignement et de professionnaliser certains établissements.

– En mai 2007, l'idée du « **Campus Rütli<sup>7</sup>** » naît, parrainée par Christina Rau, veuve de l'ancien président fédéral Johannes Rau et le maire du quartier Heinz

---

<sup>7</sup> Site Internet de la Riitli Schule de Neukölln

<http://www.ruetli-oberschulc.de/downloads/campusruetlikonzept270907.pdf>

Buschkowsky. Il s'agit d'un regroupement des écoles du quartier, ce qui représente **850 élèves au total**. L'objectif est la réalisation **d'un nouveau concept de formation durable** avec la création d'un espace social commun. Une seule autorité gèrera un établissement né de la fusion de trois écoles primaires, deux écoles maternelles et centre de jeunes, offrant ainsi aux élèves du quartier une **un cursus scolaire et un suivi continu**, de la maternelle jusqu'au début de leur formation professionnelle ou jusqu'au baccalauréat. La diversité culturelle et linguistique est perçue comme un atout et les modérateurs interculturels veillent à une meilleure compréhension mutuelle.

Ce projet soutenu par le gouvernement de la ville-état de Berlin a transformé l'image du quartier, que les journaux présentent désormais comme un modèle d'intégration sociale réussie.

***5. Existe-t-il des études de prospective consacrées aux politiques visant les jeunes de 11 à 16 ans ? Le cas échéant, quelles sont les principales conclusions de ces études ?***

Tous les deux ans, l'Institut allemand pour la recherche pédagogique internationale (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) publie un rapport sur les évolutions du système éducatif allemand. Il dresse un bilan de la situation en Allemagne, de l'école maternelle à la formation professionnelle continue. Le rapport paru en 2010 est particulièrement important puisqu'il présente « **les perspectives du système éducatif en période de changement démographique<sup>8</sup>** ». (D'ici 2025, le nombre de jeunes inscrits dans un établissement scolaire aura baissé de 15 %).

**Les évolutions déjà constatées dans les rapports précédents se confirment:** amélioration de l'encadrement des enfants de moins de trois ans ; augmentation du nombre d'élèves bénéficiant de l'école toute la journée (presque la moitié des écoles primaires et secondaires fonctionnent toute la journée) ; amélioration du niveau de formation : la part des élèves sortant de la I-Hauptschule a diminué ; le niveau de qualification a surtout augmenté chez les filles ;

- progression du nombre d'étudiants inscrits en université.

**Les axes de progrès évoqués dans ce rapport sont les suivants :**

- réduire les inégalités entre les jeunes issus d'un milieu social privilégié et ceux issus de milieux défavorisés ;

---

<sup>8</sup> *Résumé du Bildungsbericht : Wichtigste Ergebnisse im Überblick*  
([http://www.bildungsbericht.de/daten2010/wichtige\\_ergebnisse\\_presse20\\_10.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/wichtige_ergebnisse_presse20_10.pdf))

- intégrer les jeunes issus de l'immigration et/ou d'un milieu social défavorisé et les insérer dans la vie professionnelle ;
- équilibrer l'offre de formation entre les régions ;
- élever le niveau de qualification minimal afin de mieux répondre aux demandes des entreprises.

Les réformes déjà engagées répondent à ces priorités Le changement démographique que connaît l'Allemagne actuellement contraindra les responsables des systèmes éducatifs à les poursuivre.

Sources :

*[http ://bildungskli ck. de/p m/74016/stell ungnahme-der-kultusministerkonferenz-zu- den-ergebnissen-der-zentralen-ueberpruefung-des-erreichens-der-bildungsstandards-in-den-faechern-deutsch-engl i sch-und-franzo esisch-sekundarstufe-i-in-den-laendern/](http://bildungskli ck. de/p m/74016/stell ungnahme-der-kultusministerkonferenz-zu- den-ergebnissen-der-zentralen-ueberpruefung-des-erreichens-der-bildungsstandards-in-den-faechern-deutsch-engl i sch-und-franzo esisch-sekundarstufe-i-in-den-laendern/) <http://www.kmk.org/>*

*<http://www.bmbf.de/>*

*[htt ://www.tatessieiel-fuer-iMe ration/1154504.html](http://www.tatessieiel-fuer-iMe ration/1154504.html)*

### ***C. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL***

#### **1. L'éducation au Brésil en chiffres**

##### **a) Nombre d'inscriptions :**

Éducation de base (équivalent primaire + secondaire) : 52,8 millions

- École maternelle : 6,8 millions

- Enseignement fondamental (équivalent élémentaire + collège) : 31,7 millions

- Lycée : 8,3 millions

- Enseignement spécialisé et adapté : 252 600

- Éducation des adultes : 4,7 millions

- Enseignement professionnel et technologique : 861 000

##### **b) Nombre d'établissements d'enseignement :**

Éducation de base : 197 468

- Publics : 161 783

- Privés : 35 685



## 2. Réponses au questionnaire

### Question 1

a) *Décrire succinctement l'architecture du système d'enseignement secondaire au Brésil. Existe-t-il l'équivalent du « collège unique » français ou, à défaut, quelles sont les différentes filières d'enseignement accessibles aux 11-16 ans ?*

L'éducation de base au Brésil se structure de la façon suivante :

- Éducation de l'enfance (crèche + école maternelle) : de 0 à 5 ans.
- Enseignement fondamental : de 6 à 14 ans (premier cycle pour enfants âgés de 6 à 10 ans, et deuxième cycle pour enfants et adolescents de 11 à 14 ans (important décalage âge/niveau).
- Lycée ou enseignement moyen : de 15 à 17 ans (important décalage âge/niveau).

Il n'existe donc pas au Brésil l'équivalent du « collège unique » français. Le tableau suivant permet de comparer l'architecture des systèmes d'enseignement brésilien et français.

		<b>Brésil</b>	<b>France</b>	
3 ans	Éducation de base	École maternelle	École maternelle	
4 ans				
5 ans				
6 ans		Enseignement fondamental	École primaire	
7 ans				
8 ans				
9 ans				
10 ans				
11 ans				
12 ans		Enseignement moyen	Collège	
13 ans				
14 ans				
15 ans				
16 ans				
17 ans			Lycée	
			Enseignement supérieur	Enseignement supérieur

La Loi sur les directives et les bases de l'éducation nationale n° 9394 du 20 décembre 1996 vise à assurer aux jeunes et aux adultes qui n'ont pu suivre une scolarité au début de leur vie une éducation prenant en compte leurs caractéristiques propres, leur âge, leurs intérêts et leurs conditions de vie et de travail.

***b) Ce niveau d'enseignement a-t-il fait l'objet de réformes ou de débats récents ?***

La Loi sur les directives et les bases de l'éducation nationale, institue l'enseignement obligatoire sur une durée de neuf ans à compter de l'âge de six ans. La mise en œuvre de cette réforme constitue l'un des objectifs du Plan national de l'éducation (loi n° 10172/2001).

Dix ans plus tard, la loi n° 11274 du 6 février 2006 réforme l'enseignement fondamental dont la durée passe à neuf ans (sont inclus les enfants de 5 à 6 ans).

<b>Avant 2006 Enseignement fondamental (8 ans)</b>	<b>Âge</b>	<b>Après 2006 Enseignement fondamental (9 ans)</b>	
Alphabétisation	5 à 6	1 <sup>o</sup> série	1er Cycle
1 <sup>a</sup> série	6 à 7	2 <sup>o</sup> série	
2 <sup>a</sup> série	7 à 8	3 <sup>o</sup> série	
3 <sup>a</sup> série	8 à 9	4 <sup>o</sup> série	
4 <sup>a</sup> série	9 à 10	5 <sup>o</sup> série	
5 <sup>a</sup> série	10 à 11	6 <sup>o</sup> série	2 <sup>ème</sup> Cycle
6 <sup>a</sup> série	11 à 12	7 <sup>o</sup> série	
7 <sup>a</sup> série	12 à 13	8 <sup>o</sup> série	
8 <sup>a</sup> série	13 à 14	9 <sup>o</sup> série	

Pour les autorités éducatives nationales, augmenter la durée de l'enseignement obligatoire est important pour deux raisons majeures : a) assurer aux enfants une année supplémentaire d'alphabétisation et de scolarité ; b) mettre en œuvre au niveau national un mouvement favorisant l'évaluation et la réorganisation de l'enseignement fondamental afin de l'adapter à cette réforme.

Jusqu'en 2010, l'enseignement fondamental était la seule étape obligatoire de l'éducation brésilienne. Avec l'amendement constitutionnel n° 59

de 2009, la scolarisation des enfants est désormais obligatoire entre 4 à 17 ans, c'est-à-dire pour une durée de 13 ans. Les systèmes d'enseignement ont jusqu'à 2016 pour s'adapter et appliquer cet amendement.

***c) Quelles autres politiques publiques visent les jeunes de cet âge (politiques urbaines notamment) ?***

Le Ministère de l'Education a créé une série de programmes en vue d'améliorer l'efficacité du système éducatif :

**- Financement de l'éducation de base (fonds de développement de l'éducation de base, FUNDEB)**

Remplaçant le Fonds de fonctionnement, développement et valorisation de l'enseignement fondamental (FUNDEF) limité à l'enseignement fondamental, le FUNDEB finance l'ensemble de l'éducation de base : crèche, école maternelle, enseignement élémentaire, enseignement secondaire et éducation des adultes, ainsi que les autres modalités – éducation indigène, *quilombos*<sup>9</sup>, enseignement spécialisé et adapté. Avec la création du FUNDEB, le gouvernement fédéral a multiplié par 17 l'apport financier complémentaire aux États fédérés et aux communes, soit 7,6 milliards BRL en 2010.

**- Le salaire national minimal pour l'enseignement**

Depuis janvier 2009, les enseignants de l'éducation de base (primaire et secondaire) constituent la seule catégorie professionnelle jouissant du droit constitutionnel à un salaire national minimal, d'un montant de 1024,67 BRL (445 € au taux de 2,3).

**- Formation continue des professeurs d'enseignement fondamental**

Ce programme dispense une aide financière aux universités fédérales pour la création de centres de recherche et de développement en matière éducative. Il propose des cours sur les apprentissages fondamentaux (lecture et écriture), ainsi que des formations en sciences exactes, en sciences humaines et sociales, en arts plastiques, en éducation physique et sur la gestion et l'évaluation en matière d'éducation.

**- Plan national de formation des enseignants (réseau FREIRE)**

Plus de 90 organismes publics (universités fédérales, d'États fédérés et instituts fédéraux) et associatifs, ainsi que l'Université ouverte du Brésil (UaB), coordonnés par la Coordination pour le Perfectionnement du Personnel de l'Enseignement Supérieur (CAPES, organisme public autonome rattaché au ministère de l'éducation), réservent 330 000 nouvelles places de licence aux enseignants travaillant hors de leur domaine de formation.

---

<sup>9</sup> Les *quilombos* sont à l'origine des communautés fondées par des esclaves fugitifs (*marrons*), généralement à l'intérieur des terres, dans des lieux isolés et difficiles d'accès.

### **- Le programme national du livre scolaire**

Il vise la distribution de matériel didactique afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Jusqu'en 2005, seuls les élèves de l'enseignement fondamental, âgés de 6 à 14 ans, recevaient des livres scolaires du gouvernement fédéral, grâce au Programme national du livre scolaire (PNLD). En quatre ans, la distribution de livres a pu s'élargir au lycée. En 2009, l'ensemble des 7,2 millions de lycéens de l'enseignement public ont reçu des livres dans toutes les disciplines.

### **- FUNDESCOLA**

Ce Fonds doit permettre d'améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles primaires et les collèges des régions Nord, Nord-Est et Centre-Ouest. Une attention particulière est accordée à l'enseignement en zone rurale, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à la formation pédagogique.

### **- Education inclusive**

Pour la première fois en 2008, le nombre d'enfants handicapés inscrits dans des établissements publics d'enseignement général est supérieur à celui des inscriptions en établissements spécialisés.

### **- Evaluer afin de réorganiser le cursus de l'enseignement fondamental (examen Brésil)**

Depuis 2005, l'Examen Brésil (Prova Brasil) permet d'évaluer les connaissances en mathématiques et en langue portugaise chez les élèves de 5<sup>e</sup> et de 9<sup>e</sup> année dans les établissements publics urbains (N.T. : ces deux années sont équivalentes en France aux dernières années du primaire et du collège). Les résultats servent à calculer l'IDEB et aident les écoles à reformuler leur cursus et leur projet pédagogique.

### **- Alphabétisation des enfants (examen Brésil junior)**

L'Examen Brésil Junior (Provinha Brasil) est un outil permettant aux administrateurs des États fédérés et des communes, aux enseignants et aux chefs d'établissement de mesurer le degré d'alphabétisation des enfants de 8 ans.

### **- Suivi de la réussite scolaire par élève (EDUCACENSO)**

Mis en place en 2007, il s'agit d'un système de collecte d'informations individuelles sur les élèves, les enseignants, les classes et les établissements dans tout le pays. Les informations sur la réussite scolaire et les résultats à l'Examen Brésil permettent de calculer l'Indicateur de Développement de l'Education de Base (IDEB), exprimé sur une échelle de 0 à 10. En 2009, ces informations ont été recueillies auprès d'une population de 52 millions d'élèves.

### **- Evaluation et définition d'objectifs par établissement (IDEB)**

L'Indicateur de Développement de l'Éducation de Base (IDEB) mesure la qualité de plus de 60 000 établissements publics dans le Brésil. Pour la première fois des objectifs de qualité ont été fixés école par école. Une évaluation a lieu tous les deux ans. Les objectifs nationaux de 2005 et 2007 ont tous été atteints. Une amélioration de l'éducation de base peut être constatée à tous les niveaux : au niveau de l'enseignement fondamental (4 premières années d'enseignement, l'IDEB – moyenne nationale – est passé de 3,8/10 en 2005 à 4,2/10 en 2009).

### **- Transport scolaire et programme « chemin de l'école »**

Les États fédérés et les communes reçoivent désormais du gouvernement fédéral une aide financière par élève, de la maternelle au lycée, habitant en zone rurale, afin de prendre en charge le transport scolaire. De plus, le gouvernement a mis en place le programme « Chemin de l'école », qui vise à rénover la flotte de véhicules de ramassage scolaire. Tous les nouveaux véhicules sont contrôlés par l'Inmetro, l'institut officiel de normalisation. 5721 cars ont été achetés, ce qui représente un investissement de 903 millions BRL. Dans les États d'Amazonas et du Para (région nord, Amazonie), où les déplacements se font essentiellement par voie fluviale, le gouvernement fera l'acquisition de bateaux-écoles.

### **- Alimentation scolaire**

La restauration scolaire était limitée à l'école maternelle, à l'enseignement élémentaire et au collège. Elle est désormais élargie au lycée et à la crèche. Tous les élèves, qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes, ont le droit à un repas par jour.

### **- Internet haut débit à l'école et programme PROINFO**

Depuis 2008, le gouvernement fédéral installe l'internet haut débit dans les écoles publiques. Avant 2011, 55 000 établissements publics urbains seront connectés (42 600 à l'heure actuelle). En 2009, 84 000 laboratoires informatiques avaient été ouverts.

### **- Education à temps plein (Programme plus d'éducation)**

Créé en 2008, le programme Plus d'éducation (Mais Educação), vise à mettre en place l'enseignement à temps plein (journée entière)<sup>10</sup>, notamment dans les zones défavorisées. La seconde demi-journée est consacrée à des activités culturelles, sportives, récréatives et au soutien scolaire. En 2010, ce programme touche 10 000 établissements.

### **- Jeux olympiques de mathématiques et de portugais**

Organisés par le ministère de l'éducation et par le ministère de la science

---

<sup>10</sup> Jusqu'alors, les élèves brésiliens fréquentaient leur établissement une demi-journée, du lundi au vendredi, soit le matin, soit l'après-midi.

et de la technologie depuis 2005, les Jeux olympiques de mathématiques ont mobilisé en 2008 près de 18 millions d'élèves de l'enseignement public. Cette même année, les premiers Jeux olympiques de portugais « Écrire l'avenir » ont eu six millions de participants.

**- Programme d'amélioration et d'expansion de l'enseignement moyen (lycée)**

Il vise à augmenter le nombre d'inscriptions dans l'enseignement secondaire, grâce à une formation continue des enseignants, la construction et la remise en état des écoles, l'achat d'équipements, de fonds bibliographiques et de matériel didactique et pédagogique.

**- Crèches et écoles maternelles (ProInfancia)**

Créé en 2007, le programme Enfance (ProInfancia) élargit le réseau d'établissements publics (crèches et écoles maternelles). A ce jour, 1,51 milliard BRL ont été investis pour construire 1722 nouveaux établissements.

**Question 2**

***a) Fournir des éléments de diagnostic sur l'échec scolaire et l'inégalité des chances au Brésil***

- Taux de réussite dans l'enseignement fondamental : 85,8 % (synthèse des indicateurs sociaux employés par l'Institut brésilien de géographie et de statistiques, IBGE, l'équivalent brésilien de l'INSEE, 17 septembre).

- Taux de réussite au lycée : 77 % (IBGE, Synthèse d'indicateurs sociaux).

- Taux de décrochage scolaire : 3,2 % dans l'enseignement fondamental et 10 % au lycée (IBGE, Synthèse d'indicateurs sociaux).

- Taux d'échec : 11 % dans l'enseignement fondamental, 13,1 % au lycée (taux les plus importants du Mercosur).

- Taux de scolarisation :

• de 6 à 14 ans : 97,6 % (selon l'enquête nationale PNAD, 2009). Il s'agit moins d'un problème d'accès que de qualité de l'éducation et de décrochage chez les adolescents.

• de 15 à 17 ans : seuls 50,9 % des jeunes de 15 à 17 ans fréquentent le lycée (PNAD 2009).

***b) Quels sont les principaux déterminants de la réussite ou des difficultés des jeunes ?***

- Facteurs de réussite sociaux :

Les données de l'Enquête nationale sur les ménages réalisées par L'IBGE (Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques 2009) montrent que le revenu familial est un élément déterminant de la scolarisation des jeunes.

Les conditions de réussite scolaires sont donc principalement liées aux conditions socio-économiques des enfants : les plus défavorisés n'ont pas accès à un autre enseignement que celui proposé par le gouvernement. Pourtant, ce sont les classes sociales les plus aisées ayant effectué leur scolarité dans des établissements privés qui auront accès à l'université publique (car mieux préparés à réussir le concours d'entrée).

Dans les régions les plus pauvres du pays, le nombre d'établissements restent insuffisants et ceux-ci sont souvent éloignés du domicile des enfants. Cela ne favorise pas la réalisation d'une scolarité satisfaisante et en règle générale, les adolescents les plus pauvres abandonnent leurs études très tôt, pour travailler et contribuer aux revenus de la famille.

En outre, les conditions de vie quotidienne difficiles (alimentation, logement, accès aux soins...) des plus défavorisés ne permettent pas la réalisation d'une scolarité dans de bonnes conditions.

- Autres facteurs de réussite, liés au système éducatif :

Les services du ministère fédéral de l'éducation mentionnent en particulier les facteurs pédagogiques suivants : la formation des enseignants, l'organisation des établissements et la qualité de leurs administrateurs, la qualité des méthodes et du matériel pédagogique utilisés (principalement au cours de la période d'alphabétisation).

A signaler qu'en général, l'enseignement est de 4 heures par jour et les classes sont fréquemment en sureffectif (40 à 50 élèves).

***c) Existe-t-il notamment de fortes différenciations en fonction de leur origine sociale, territoriale ou ethnique ?***

Comme évoqué précédemment, l'inégalité des revenus est l'un des principaux déterminants du suivi de la scolarité ou de décrochage :

- Chez les 20 % les plus pauvres du Brésil, seuls 32 % des adolescents de 15 à 17 ans vont au lycée, contre 78 % chez les 20 % les plus riches.

- L'accès à l'école maternelle présente également des différences et est nettement supérieur chez les 20 % les plus riches.

- Outre les inégalités liées aux revenus, on constate des fossés entre les

différentes régions du Brésil : dans le Nord (région amazonienne) et le Nord-Est, seuls 39,1 % et 39,2 % respectivement des 15-17 ans étaient inscrits au lycée en 2009 (enseignement public et privé confondus) ; 54,7 % dans la région Centre-Ouest et 60,5 % dans la région Sud-Est.

### **Question 3**

*a) Décrire les politiques d'éducation prioritaire et les politiques urbaines (ou leurs équivalents) mises en œuvre. Quels sont leurs fondements, leur histoire, et les principaux débats dont elles font l'objet ?*

#### **• Au niveau fédéral : le Plan de développement de l'éducation (PDE)**

La politique du ministère de l'éducation s'exprime au travers du Plan de développement de l'éducation (PDE), qui comprend différents volets et actions pour l'enseignement de base concernant notamment :

- la formation des enseignants,
- le financement : établissement d'un salaire national minimal et création du FUNDEB,
- les outils d'évaluation (Examen Brésil Junior, Examen Brésil, SAEB, ENEM et indicateur IDEB).

#### **- Premier volet : formation d'enseignants et seuil salarial national**

Les programmes de formation qui visent à la qualification professionnelle et à la formation continue des enseignants sont menés par le ministère fédéral de l'éducation en partenariat avec les administrations des Etats Fédérés et des communes. Ils utilisent très largement les fonctionnalités et les ressources de l'enseignement à distance. Ces programmes de formation sont ciblés en direction des enseignants en prenant en compte les résultats des élèves de l'enseignement fondamental en langue portugaise et en mathématiques dans le cadre de l'évaluation SAEB (système d'évaluation de l'éducation de base), ainsi qu'aux épreuves de l'«Examen du Brésil».

Programme de formation continue d'enseignants des années initiales de l'enseignement fondamental (Pro-Letramento) :

Il s'agit d'un programme de formation continue des enseignants qui vise à améliorer l'apprentissage de la lecture/écriture et des mathématiques dans les premières années de l'enseignement fondamental. Ce programme est mené par le ministère de l'éducation en partenariat avec des universités associées au Réseau national de formation continue et des administrations des Etats et municipalités. Tout enseignant en activité affecté dans les classes des premières années de



l'enseignement fondamental public peut suivre cette formation de 120 heures. Des outils ont été développés pour assurer cette formation : un guide général, un cahier du tuteur et un cahier comprenant huit fascicules d'activités théoriques et pratiques.

Programme Gestion de l'apprentissage scolaire (GESTAR) :

Le programme Gestion de l'apprentissage scolaire (GESTAR) consiste en une formation continue en langue portugaise et en mathématiques aux enseignants des années initiales (GESTAR I – de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>e</sup> année) et finales (GESTAR II – de la 6<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental public. Cette formation s'étale sur 300 heures de cours, dont 120 en salle de classe et 180 à distance (étude individuelle) dans chaque thématique. Ce programme, reposant sur la discussion de questions aussi bien pratiques que théoriques, cherche à contribuer à une plus grande autonomie de l'enseignant en classe. Pour chacune des deux matières du GESTAR II (portugais et mathématiques) les outils suivants ont été développés : un guide général, un cahier du formateur, six cahiers théoriques et pratiques, six cahiers de soutien à l'apprentissage du collégien.

#### **- Deuxième volet : Financement**

Le Fonds de fonctionnement et de développement de l'éducation de base et de valorisation des professionnels de l'éducation (FUNDEB) est destiné au financement de l'éducation de base, de la crèche au lycée. Mis en place afin de remplacer le Fonds de fonctionnement et de développement de l'enseignement fondamental et de valorisation du corps enseignant (FUNDEF), en vigueur de 1997 à 2006, le FUNDEB est en vigueur depuis janvier 2007 et restera fonctionnel jusqu'en 2020.

Il s'agit d'un fonds spécial, implanté dans chaque État fédéré et dans le District fédéral, dont les financements proviennent du gouvernement fédéral, des États Fédérés et des crédits d'impôts, conformément à l'article 212 de la Constitution fédérale.

La mise en place de ce fonds permet d'atteindre en 2010 un financement minimum par élève/année de 1414,85 BRL dans les États où ce seuil n'est pas assuré par le gouvernement local. L'apport du gouvernement fédéral au FUNDEB a été de 2 milliards BRL en 2007, 3,2 milliards BRL en 2008 et environ 5,1 milliards en 2009. Il correspond en 2010 à 10 % de la contribution totale des États et des municipalités.

Dans une stratégie de redistribution nationale, l'attribution des financements du FUNDEB prend en compte le développement social et économique des régions.

Le calcul des financements susceptibles d'être attribués est fondé sur le

nombre d'élèves de l'éducation de base, fourni par le recensement scolaire de l'année précédente. Le suivi et le contrôle de cette redistribution, des transferts et de l'application des fonds s'effectuent aux niveaux fédéral, des États et municipal, par des conseils mis en place spécifiquement à cet effet. Le ministère de l'éducation se charge de la formation des membres de ces conseils.

### **- Troisième volet : un outil d'évaluation, l'indicateur de développement de l'éducation de base (IDEB)**

L'IDEB a été mis en place en 2007 afin de contrôler la qualité de l'éducation au Brésil, sous l'angle de la réussite scolaire (taux de réussite, d'échec et de décrochage), et de l'apprentissage, en se fondant sur les moyennes des notes obtenues à l'Examen Brésil et au SAEB. Cet indicateur vise à un meilleur suivi des établissements et des élèves.

Il ouvre de nouvelles perspectives pour le contrôle de la qualité du système éducatif et son amélioration, l'objectif étant de permettre au Brésil d'atteindre en 2022 une qualité équivalente au niveau moyen des pays développés. Il permet de faire apparaître les établissements et les réseaux d'enseignement qui présentent les résultats les plus faibles, d'orienter les investissements en termes financiers ou pédagogiques et de signaler les établissements ou les zones éducatives présentant les avancées les plus importantes pour analyser les pratiques qui y sont à l'œuvre.

Les trois années où il a été réalisé (2005, 2007 et 2009), l'Examen Brésil a fortement mobilisé les secrétariats à l'éducation des États fédérés et des communes. Les résultats de l'IDEB 2009 présentent des avancées par rapport à ceux de 2007, et ces derniers par rapport à 2005. La moyenne de l'IDEB 2009 est de 4,6 (sur 10) pour l'enseignement primaire (de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental), de 4,0 pour le collège (6<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année) et de 3,6 pour le lycée (cf. tableau ci-après). En dépit des progrès réalisés, et même si les objectifs fixés par le ministère de l'éducation sont atteints, le Brésil est encore loin d'atteindre l'objectif d'une moyenne de 6, prévu pour 2022.

<b>Niveau</b>	<b>IDEB 2005</b>	<b>IDEB 2007</b>	<b>IDEB 2009</b>
Primaire	3,8	4,2	4,6
Collège	3,5	3,8	4,0
Lycée	3,4	3,5	3,6

### **• Au niveau des états fédérés : politiques d'éducation dans les états de Bahia et Alagoas (Région Nordeste)**

L'état de Bahia, situé au Nord-Est du pays, est très étendu (plus grand que la France), peu et inégalement peuplé (15 millions de personnes, dont 3 millions à Salvador, la capitale). A 85 % noir, l'état a été très marqué par l'esclavage. Les zones rurales sont très pauvres et reculées, le climat très sec. Ci-dessous sont décrits trois programmes d'éducation mis en place dans cet état.

**Le Programme « Em Campo »** (sur le terrain), constitue une alternative pédagogique pour les jeunes et jeunes adultes ruraux, habitant des localités isolées dépourvues de structures d'enseignement secondaire. L'objectif de ce programme est l'optimisation et la requalification des espaces existants en structures d'enseignement secondaire, ainsi que l'amélioration de la formation initiale et continue des éducateurs. 12 000 jeunes sont concernés dans 250 localités.

Selon le Secrétariat d'Etat à l'Education (SUDEB / Direction de l'Education) : en 2009, on comptait 6774 jeunes bénéficiaires dans 135 localités et 300 communautés. Au total, 840 professeurs, 38 coordinateurs pédagogiques et 12 conseillers des directions régionales de l'éducation ont collaboré à cette action (notamment à la conception de cursus).

*Source : / SUDEB / Direction de l'Education*

**Le Programme « Trilha »** (la voie, le chemin), créé en 2008, est un programme transversal d'insertion des jeunes sur le marché du travail, dans la perspective de leur donner les moyens de générer un revenu et de développer l'exercice de leur citoyenneté. Le programme Trilha a pour but de promouvoir l'enseignement professionnel intégré à l'enseignement secondaire de façon à maintenir les jeunes dans le système éducatif et à les y faire revenir.

Selon le Secrétariat d'Etat à l'Education, 11 cours d'initiation professionnelle sont offerts au travers de ce programme, ainsi que des cours d'informatique, et des bourses mensuelle d'aide aux couts.

**Le Programme Enseignement secondaire innovant** (programme fédéral décliné à Bahia) a pour but l'amélioration de la qualité de l'enseignement : rénovation des cursus, formation à la lecture, travaux pratiques scientifiques, initiation à l'art dans une perspective de dépassement des inégalités éducatives, de maintien des jeunes dans le système éducatif et de développement de la diversité.

Selon le Secrétariat d'Etat à l'Education, il y a 24 établissements bénéficiaires (2 à Salvador, 22 dans l'intérieur de l'Etat)

**Dans l'état de l'Alagoas, le projet Protagonismo Juvenil (2009)** a pour objectif le développement de l'auto-apprentissage chez les publics jeunes dans des espaces dédiés. Selon le Secrétariat d'Etat à l'Education, des actions ont été menées dans 17 collèges sur l'ensemble du territoire de l'Etat.

***b) Ces politiques visent-elles des territoires ou des individus ?***

L'aménagement du territoire et le respect des diversités propres à une

société démocratique sont les bases de la politique éducative menée aujourd'hui au Brésil.

*c) Quels sont les critères déclenchant leur mise en œuvre ?*

Le Ministère de l'Éducation donne la priorité aux réseaux d'établissements des États fédérés installés dans des communes considérées comme « prioritaires » : les 1827 communes présentant un IDEB faible d'après les résultats de 2005 et 2007, et les 175 communes membres du Groupe de travail des capitales et grandes villes, parce qu'elles possèdent de grands nombres d'élèves inscrits dans l'éducation de base. Il faut souligner que priorité ne veut pas dire exclusivité : tous les réseaux d'établissements ayant participé à l'élaboration du Plan d'actions coordonnées (PAR) peuvent recevoir – et reçoivent – une aide du ministère.

*d) Des leviers d'actions originaux ont-ils été identifiés pour améliorer l'insertion scolaire et sociale des jeunes ?*

Le principal programme social du gouvernement en faveur de l'insertion scolaire des jeunes dans l'éducation de base est le **programme Bourse Famille (Bolsa Familia)**, mené par le ministère du développement social et de la lutte contre la faim (MDS). Il s'agit d'un programme d'allocations financières versées directement aux familles vivant dans la pauvreté extrême, sous plusieurs conditions (telle que la scolarisation des enfants).

La Bourse Famille bénéficie à plus de 12 millions de familles sur l'ensemble du territoire brésilien. Le montant de cette allocation varie de 22 à 200 BRL en fonction des revenus de la famille (limités à 140 BRL par personne), du nombre et de l'âge des enfants. L'aide financière apportée par la Bourse Famille s'adresse aux familles les plus pauvres. Les conditions d'attribution renforcent l'accès aux droits sociaux essentiels d'éducation, de santé et de protection sociale. Les programmes complémentaires qui accompagnent la Bourse Famille visent à permettre aux bénéficiaires de sortir de leur situation de vulnérabilité.

Le ministère de l'éducation conclut actuellement la mise en œuvre du **programme « Enseignement Fondamental pour les 15-17 ans »**, qui consiste en une tentative de corriger le taux de réussite (entendu comme la progression d'un niveau à l'autre) des jeunes de cet âge n'ayant pas conclu l'Enseignement Fondamental, y compris ceux ayant interrompu leur scolarité. Des programmes de correction de progression sont destinés aux élèves de 6 à 14 ans, notamment des initiatives privées telles que celles menées par l'Institut Ayrton Senna, la Fondation Roberto Marinho, le GEEMPA et l'Institut Alfa e Beto.

**Le programme PLUS D'ÉDUCATION** est mené par le Secrétariat d'État à l'éducation continue, à l'alphabétisation et à la diversité (SECAD/MEC), en partenariat avec le Secrétariat d'État à l'éducation de base (SEB/MEC) et avec les

Secrétariats à l'éducation des États fédérés et des communes. Ce programme est financé grâce au programme « Argent direct à l'école » (PDDE), issu du Fonds national pour le développement de l'éducation (FNDE). Créé en 2007, il a pour objectif d'augmenter l'offre éducative dans les établissements publics au moyen d'activités facultatives dans différents domaines, tels que le soutien pédagogique, l'environnement, le sport et les loisirs, les droits de l'homme, la culture et les arts, la culture numérique, la prévention et la santé, la communication, l'éducation scientifique et l'éducation économique. Ce programme est consacré prioritairement aux établissements qui présentent un faible indice de développement d'éducation de base (IDEB), dans les capitales et les grandes villes des États brésiliens. Lancé en 2008, avec la participation de 1380 établissements, dans 55 communes, dans les 27 États du Brésil, il bénéficie à 386 000 élèves. En 2010, l'objectif est de l'implanter dans 10 000 écoles dans les capitales, les régions métropolitaines et les villes de plus de 163 000 habitants, afin d'en faire bénéficier trois millions d'élèves.

#### **Question 4**

***a) Quels sont les résultats des politiques urbaines et d'éducation prioritaire ? Des évaluations nationales ou locales ont-elles été réalisées ?***

Les résultats des évaluations des politiques publiques touchant cette tranche d'âge ne sont pas disponibles de même que les résultats du système brésilien d'évaluation de l'éducation de base (SAEB), qui mesure le niveau de connaissances en lecture et en mathématiques chez les élèves brésiliens inscrits en 5<sup>e</sup> et en 9<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental et en 3<sup>e</sup> année du lycée (équivalent de la terminale). L'organe du ministère de l'éducation chargé de la politique d'évaluation de l'éducation brésilienne est l'Institut national d'études et de recherches en éducation Anísio Teixeira (INEP).

L'INEP a mis en place également avec l'indicateur de développement de l'éducation de base (IDEB) une évaluation des écoles. Cet indicateur se base à la fois sur les résultats de l'élève à des évaluations de l'INEP et sur les taux de passage d'une classe à la classe supérieure.

La mise en œuvre de ces différentes politiques publiques produit des effets positifs : les résultats de l'IDEB 2009 sont de fait supérieurs aux projections.

***b) Décrire le cas échéant quelques bonnes pratiques à l'échelle nationale, locale, voire même celles d'un établissement ou d'une association jugée(e) efficace.***

A titre de d'exemple à Salvador dans l'Etat de Bahia, l'Association Pracatum de développement communautaire, créé par l'artiste Carlinhos Brown il

y a 17 ans et, maintenant partenaire de l'UNESCO et de la BNDES (Banque Nationale de Développement brésilienne), intervient dans le quartier pauvre du Candéal (quartier natal de Carlinhos Brown) pour conduire des actions en matière d'éducation et culture, mobilisation sociale et urbanisation :

- création d'une école de musique en lien avec la culture bahianaise (accent mis sur les percussions, studios d'enregistrement, cours de musique, bibliothèque, etc...)

- formation à la mode, cours de langue étrangère (anglais),

- création d'une école primaire (230 enfants de 2 à 5 ans),

- mis en place d'un projet dédié au développement et à l'intégration des afro-descendants (cours de capoeira, danse et littérature afro-brésilienne, 160 enfants de 7 à 12 ans), etc ...

Des informations sur les bonnes pratiques en matière éducative sont données dans la publication de l'UNICEF « Chemins du droit d'apprendre – Bonnes pratiques dans 26 communes qui ont amélioré la qualité de l'éducation », en portugais : « Caminhos do Direito de Aprender – Boas praticas de 26 municipios que melhoraram a qualidade da educação » (consultable sur Internet).

### **Question 5**

*Existe-t-il des études de prospective consacrées aux politiques visant les jeunes de 11 à 16 ans ? Le cas échéant, quelles sont les principales conclusions de ces études ?*

### **CONCLUSION**

#### **• Avancées**

Le Brésil est presque parvenu à généraliser l'enseignement fondamental. D'après l'enquête nationale PNAD 2007, menée par l'IBGE, 97,6 % des enfants de 7 à 14 ans sont scolarisés, ce qui représente environ 27 millions d'élèves.

L'analyse de l'évolution de l'IDEB (2005 et 2007) révèle que 70 % des communes brésiliennes ont atteint ou dépassé les objectifs liés à l'école élémentaire fixés pour 2007.

Le FUNDEB a permis d'élever le financement de l'ensemble de l'éducation de base.

#### **• Défis qui restent à relever**

Universaliser l'accès à l'enseignement fondamental. Les 2,4 % d'enfants

qui restent hors de l'école représentent environ 680 000 enfants de 7 à 14 ans, selon des chiffres de la PNAD 2007. Ils sont pour la plupart issus de populations les plus défavorisées et vulnérables (noirs, indigènes, habitants des quilombos, populations les plus pauvres). Les inégalités présentes dans la société brésilienne se reflètent donc toujours dans l'éducation.

Augmenter le temps de la journée scolaire grâce à l'école à temps plein et aux programmes tels que Plus d'Éducation (10 000 établissements).

Achever la mise en place de l'enseignement fondamental de neuf ans en 2010 et garantir les conditions permettant l'inscription de tous les enfants de 4 à 17 ans jusqu'en 2016, dans le but d'insérer à l'école les enfants de moins de cinq ans et les adolescents de 15-17 ans, qui représentent le contingent le plus important de jeunes hors de l'école.

Renforcer l'école publique au moyen de la gestion participative et démocratique, l'insertion d'élèves handicapés, la formation des enseignants, et la prise en compte des conditions socioéconomiques et culturelles des élèves (diversité).

Augmenter l'attractivité de la carrière d'enseignant et améliorer la formation et les conditions de travail des enseignants afin de conserver les meilleurs professionnels.

### **Sources :**

#### **Publications :**

« *Chemins du droit d'apprendre – Bonnes pratiques dans 26 communes qui ont amélioré la qualité de l'éducation* » (en portugais : « *Caminhos do Direito de Aprender – Boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação* ») – UNICEF ([http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_18427.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_18427.htm))

« *Epreuve Brésil* » (en portugais : « *Prova Brasil* ») – UNICEF

#### **Sites internet consultés :**

- Ministère de l'Éducation Brésilien : <http://portal.mec.gov.br/index.html>

Portail sur l'Éducation <http://www.min-edu.pt/>

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Secrétariat d'Etat à l'Éducation / SUDEB / Direction de l'Éducation (Bahia)

Secrétariat d'Etat à l'Éducation / Direction de l'enseignement professionnel (Bahia)

Secrétariat d'Etat à l'Éducation (Alagoas)

- *Organisation des Etats Ibéro-américains*  
<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1596>
- *Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques :*  
<http://www.ibge.gov.br/home/>
- *Institut national d'études et de recherches en éducation Anísio Teixeira (INEP) :* [www.inep.gov.br/](http://www.inep.gov.br/)
- *Apfesp (Association des Professeurs de Français de Sao Paulo) :*  
[www.apfesp.org.br](http://www.apfesp.org.br)
- *Ambassade du Brésil en France :*  
[http://www.brasil.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=120&Itemid=51](http://www.brasil.org/index.php?option=com_content&task=view&id=120&Itemid=51)

Personnes consultées :

- *Professor Cleyton Gontijo, Université Fédérale de Brasilia/ Faculté d'Education*
- *Thais Romoli Tavares, Responsable technique à la préfecture de la ville de Sao Paulo*
- *Edna Borges, Coordinatrice de l'enseignement fondamental/ Ministère fédéral de l'éducation*

**D. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE EN ESPAGNE**

**1. Décrire succinctement l'architecture du système d'enseignement secondaire dans le pays considéré. Existe-t-il l'équivalent du « collège unique » français, ou, à défaut, quelles sont les différentes filières d'enseignement accessibles aux 11-16 ans ? Ce niveau d'enseignement a-t-il fait l'objet de réformes ou de débats récents ? Quelles autres politiques publiques visent les jeunes de cet âge (politiques urbaines notamment) ?**

En Espagne, *l'Educación Secundaria Obligatoria (ESO)* est une étape éducative obligatoire et gratuite qui complète l'éducation de base. Elle est composée de quatre cours académiques qui se réalisent entre **12 et 16 ans** et est dispensée par domaines de connaissance. Il y a donc un décalage d'une année avec le système français, la classe de sixième étant intégrée au cycle primaire en Espagne.

Le cycle primaire possède aussi un **caractère obligatoire et gratuit**. Il comprend trois cycles de deux ans chacun, au total, six cours académiques qui sont



dispensés entre 6 et 12 ans. Les élèves intègrent le premier cours du cycle primaire l'année de leurs six ans. Le but est d'apporter à tous les enfants une éducation commune qui rende possible l'acquisition des éléments culturels de base, les apprentissages relatifs à l'expression orale, la lecture, l'écriture et le calcul arithmétique, ainsi qu'une autonomie progressive d'action.

L'ESO est organisée en accord avec les principes d'éducation généraux et la prise en compte de la diversité de l'ensemble des élèves. Elle accorde une attention spéciale à l'orientation éducative et professionnelle. Cette étape est dispensée par des professeurs diplômés de l'enseignement supérieur (BAC+5), ingénieurs ou architectes ou qui ont un diplôme d'enseignement certifié.

Elle a pour but :

- de faire en sorte que tous acquièrent les éléments de base de la culture : humanistes, artistiques, scientifiques et technologiques ;
- développer et consolider les habitudes d'étude et de travail ;
- les préparer aux études post-obligatoires et à leur insertion sur le marché du travail ;
- les former à l'exercice de leurs droits et obligations dans la vie comme citoyens.

Un élève pourra redoubler un maximum de deux classes et demeurer jusqu'à 18 ans révolus dans l'année durant laquelle le cursus scolaire se termine. Les élèves qui atteignent les objectifs de cette étape obtiennent le diplôme de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (LOE), qui leur permet d'accéder au cycle du baccalauréat (Bachillerato) en deux ans ou à la formation professionnelle de Bac professionnel.

A seize ans révolu, un élève (avec toutefois l'accord de ses parents) peut décider de mettre fin à sa scolarisation. Dans ce cas il recevra le correspondant Certificado de Escolaridad dans lequel figureront les années et matières suivies.

**Nous avons donc bien en Espagne un modèle équivalent au « collège unique » avec une scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans.**

La dernière réforme éducative est la Ley Orgánica de Educación (LOE), publiée au Boletín Oficial del Estado (Journal Officiel) le 4 mai 2006. Le Congrès des Députés a donné son appui au projet de Ley Orgánica de Educación avec 184 votes en faveur (PSOE, CiU, ERC, PNV, ICV, CC et EA), 134 contre (PP) et 7 abstentions (IU, BNG, Chunta et Nafarroa Bai). Cette loi abolit la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE).

La LOE établit la structure et l'organisation du système éducatif dans ses niveaux non universitaires. Dans cette loi sont réaffirmés les principes et droits reconnus dans la Constitution Espagnole mais au-delà sont introduits les principes de

qualité et d'équité pour tous. On insiste sur le caractère inclusif de l'éducation, sur l'égalité de traitement et sur la non-discrimination des personnes.

La LOE réaffirme le caractère de service public de l'éducation, en considérant l'éducation comme un service essentiel de la communauté qui s'engage à ce que l'éducation scolaire soit accessible à tous, sans aucune distinction, dans des conditions d'égalité de chances, avec une garantie de régularité et continuité et adaptée progressivement aux changements sociaux. Le service public de l'éducation peut être dispensé par les pouvoirs publics et par l'initiative sociale.

**Les principaux objectifs du système éducatif concernant les enseignements sont : améliorer l'éducation et les résultats scolaires, assurer le succès de tous les élèves au terme de l'éducation obligatoire, augmenter le taux de scolarité à la maternelle, au lycée et dans les cycles de formations, accroître le taux de réussite au baccalauréat et dans les formations professionnelles, former à la citoyenneté démocratique, inciter à suivre les formations continues, renforcer l'équité du système éducatif et s'aligner avec les autres pays de l'Union Européenne.**

La LOE stipule que l'enseignement obligatoire comprend dix ans de scolarité qui se déroulent régulièrement entre six et seize ans. L'éducation obligatoire est organisée autour de l'éducation primaire et de l'éducation secondaire obligatoire.

Par ailleurs, La Loi organise l'éducation maternelle, l'éducation secondaire post-obligatoire, les enseignements artistiques, sportives, les enseignements de langues et l'enseignement pour adultes et à distance dans le cadre d'un apprentissage continu.

Il est important de souligner aussi que la LOE encourage la collaboration entre la famille et l'école incitant à une plus grande participation des parents et des élèves et à la responsabilisation de ces derniers. Depuis l'année 2009-2010, le Ministère de l'Education est engagé dans un programme de « Masterisation » des enseignants et depuis cette année, pour se présenter au concours de l'enseignement secondaire, il est nécessaire d'avoir obtenu un master officiel en sciences de l'éducation (formation pédagogique et didactique appropriée).

**TABLEAU COMPARATIF DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS FRANÇAIS ET ESPAGNOL**

FRANCE			ÂGE	ESPAGNE		
Enseignement pré-élémentaire <i>Maternelle</i>	Petite section		<b>3 - 4 ans</b>	1ère langue étrangère obligatoire	Primero	Educación infantil <i>Escuela de educación infantil</i>
	Moyenne section		<b>4 - 5 ans</b>		Segundo	
	Grande section		<b>5 - 6 ans</b>		Tercero	
Enseignement élémentaire <i>Ecole primaire</i>	Cours préparatoire		<b>6 - 7 ans</b>		Primero	Educación primaria <i>Colegios de educación primaria</i>
	Cours élémentaire 1		<b>7 - 8 ans</b>		Segundo	
	Cours élémentaire 2		<b>8 - 9 ans</b>		Tercero	
	Cours moyen 1		<b>9 - 10 ans</b>		Cuarto	
	Cours moyen 2		<b>10 - 11 ans</b>		Quinto	
Enseignement secondaire 1er cycle <i>Collège</i>	Sixième	1ère langue obligatoire	<b>11 - 12 ans</b>		Sexto	ESO ciclo 1 Educación secundaria Instituto
	Cinquième		<b>12 - 13 ans</b>	Primero		
	Quatrième	2nde langue obligatoire	<b>13 - 14 ans</b>	Segundo	ESO ciclo 2 Educación secundaria Instituto	
	Troisième		<b>14 - 15 ans</b>	Tercero		
Enseignement secondaire 2nd cycle Lycée	Seconde	3 <sup>ème</sup> langue obligatoire	<b>15 - 16 ans</b>	Cuarto	Bachillerato Instituto	
	Première		<b>16 - 17 ans</b>	Primero		
	Terminale		<b>17 - 18 ans</b>	Segundo		

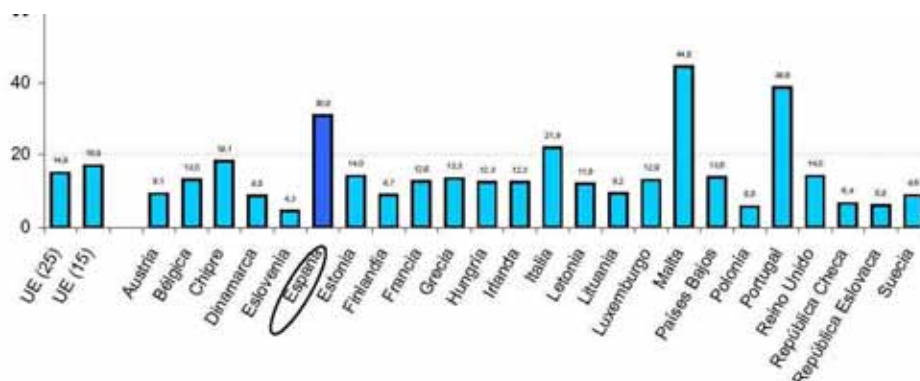
***2. Fournir des éléments de diagnostic sur l'échec scolaire et l'inégalité des chances dans le pays considéré. Quels sont les principaux déterminants de la réussite ou des difficultés des jeunes ? Existe-il notamment de fortes différenciations en fonction de leur origine sociale, territoriale ou ethnique ?***

Les niveaux de diplômes obtenus en Espagne sont toujours éloignés de ceux des pays de l'Union Européenne. L'échec scolaire constitue un des éléments clés du décrochage scolaire précoce, une autre déficience importante du système éducatif espagnol, très significatif dans le cas des garçons et qui affecte très négativement le capital humain et le marché du travail espagnol. Comme chaque année, l'inquiétude du Consejo Escolar de l'Etat persiste concernant le pourcentage très bas d'élèves qui terminent avec succès l'enseignement obligatoire.

Durant l'année scolaire 2008-2009, seulement un 58,7 % des élèves sont entrés en 4<sup>o</sup> d'ESO (seconde) à 15 ans. Parmi les garçons, seulement 53,6 % sont entrés en 4<sup>o</sup> d'ESO à 15 ans contre 64,2 % des filles, des chiffres qui représentent une très légère amélioration par rapport à l'année scolaire précédente. Ceci est un des aspects les plus déterminants des résultats en compétences clés des élèves de 15 ans. L'étude PISA indique qu'il y a beaucoup de points de différence entre les élèves qui étudient en 4<sup>o</sup> d'ESO à 15 ans et les élèves qui, à cet âge, ont redoublé une ou plusieurs classes. Les pourcentages de redoublements de classes plus élevés se situent surtout chez les élèves de 12 ans et de 14 ans (1<sup>o</sup> ESO et 3<sup>o</sup> ESO), le pourcentage de redoublement des élèves étant supérieur parmi les garçons. Dans les dernières années le pourcentage d'élèves inscrits dans le cours théorique correspondant à son âge a diminué par rapport au cours scolaire 1995-1996, et la tendance des femmes à atteindre des taux supérieurs aux hommes a été consolidée.

Selon les indicateurs de l'OCDE 2010, de 1995 à 2008, les taux d'inscription des élèves entre 15 et 19 ans offrent une vision de permanence des jeunes dans le système éducatif après l'éducation obligatoire. Ils sont donc un complément qui enrichit l'indicateur de Décrochage scolaire précoce et la formation élaborée par l'Union Européenne. Entre les années 1995 et 2008, ces taux ont augmenté en Espagne de huit points, de 73 % à 81 %. La même chose apparaît avec la moyenne de l'OCDE car elle est passée de 74 % à 82 %. L'évolution des taux des 19 pays de l'UE a aussi été similaire, même si sa moyenne a toujours été 4 points au-dessus des taux espagnols. En 2008, l'Espagne se trouve, avec la moyenne de l'UE, Grèce, Italie, Portugal et Etats-Unis, dans le groupe de pays avec des taux d'inscription autour de 85 %.

## POURCENTAGE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE PRÉCOCE EN EUROPE



Entre 1998 et 2008, l'évolution du décrochage scolaire précoce a été oscillant, avec une différence de 2 points de pourcentage. L'augmentation a été similaire pour les femmes et pour les hommes. Dans tous les cas analysés, le décrochage scolaire féminin est plus faible que celui des hommes avec des différences comprises entre 11 et 14 points de pourcentage. Si on met en relation le niveau d'étude de la mère avec le décrochage scolaire prématuré, on remarque que, de 1998 à 2008, le pourcentage de jeunes qui abandonne a diminué parmi ceux dont les mères ont fait des études primaires ou inférieures, de 74 % au 34 %, et a augmenté quand les mères ont fait des études moyennes, de 9 % à 32 %, ou études supérieures, de 1 % à 3 %. Cette nouvelle distribution en pourcentage de l'abandon est due à l'augmentation progressive du niveau d'études des femmes en Espagne. La catégorie « inconnu », qui a passé de 16 % à 31 %, correspond aux jeunes qui n'ont pas de mère ou à ceux dont la mère ne réside pas au domicile du jeune. La moyenne de la population de 18 à 24 ans qui abandonne de manière précoce le système éducatif dans les pays de l'Union Européenne en 2008 se situe à 14,9 %. Nous trouvons des pourcentages au-dessus de la moyenne européenne -par ordre décroissant- à Malte, au Portugal, en Espagne, en Italie, au Royaume-Uni et en Lettonie. Les pays avec des pourcentages d'abandon inférieurs à 10 %, objectif proposé par l'UE pour 2010, sont la Pologne, la Slovaquie, la Lituanie et la Finlande. Dans tous les pays le décrochage scolaire touche plus les hommes que les femmes, sauf en Bulgarie et Roumanie, même si dans ce cas, la différence est très réduite.

En ce qui concerne **l'inégalité des chances**, des progrès législatifs importants ont été réalisés en Espagne ces dernières années en matière d'éducation, d'égalité des chances, de non-discrimination, et d'accessibilité universelle, même si l'application pratique de ces principes doit se poursuivre jusqu'à l'obtention d'une réelle inclusion éducative. A cet effet, le Ministère de l'Egalité a été créé en 2008.

L'éducation étant un droit fondamental de l'être humain, l'Espagne veut

offrir aux étudiants de tous les niveaux du système éducatif, une éducation inclusive, interculturelle et plurielle où tous les élèves pourront apprendre à cohabiter dans le respect de la différence. Une éducation et une formation de qualité pour tous.

L'éducation inclusive implique que les changements méthodologiques et organisationnels, mis en place pour donner une réponse aux besoins de l'élève en difficultés, soient accessibles à l'ensemble des élèves. La formation des enseignants vise à encourager la participation de l'ensemble des élèves, et promeut les relations sociales et la réussite scolaire de tous les élèves.

L'Espagne veut garantir l'éducation inclusive, la reconnaissance de la diversité et de l'« interculturelité », et l'établissement de moyens et de ressources nécessaires pour que les établissements d'enseignement soutenus par des fonds publics puissent assurer la pleine incorporation et inclusion, dans des conditions d'égalité de chances et de non discrimination de tous les étudiants, y compris ceux ayant des nécessités spécifiques de soutien éducatif, et parmi elles, celles dues au handicap, garantissant ainsi l'accès universel.

Les études PISA 2000 et 2003 ont permis de constater que le rendement éducatif des élèves est lié de manière très directe et intense avec le statut social, économique et culturel des familles. Pour cette raison, en 2006 PISA élabore un indice statistique appelé indice de statut socio-économique et culturel, calculé à partir de réponses des élèves.

PISA a élaboré cet indice pour l'ensemble de pays et régions participants en prenant en compte trois composantes : le niveau le plus élevé d'éducation ou de formation atteint par les parents, le prestige de la profession des parents et le niveau de ressources domestiques (espace pour étudier, connexion à internet, livres d'étude et de littérature...). PISA a présenté la valeur de l'indice pour chaque pays et les résultats obtenus, une fois soustrait du résultat général l'effet du statut socio-économique et culturel.

**Selon la valeur de l'indice de statut socio-économique et culturel, toutes les communautés espagnoles se situent en-dessous de la Moyenne de l'OCDE par rapport au reste des pays observés.**

Évidemment, l'indice socio-économique et culturel dépend des variables complexes, qui évoluent lentement et qui ne peuvent être modifiées à très court terme, en tout cas pas uniquement par des politiques éducatives. Mais il est intéressant d'estimer quel serait le résultat correspondant à chaque pays si tous avaient un indice social, économique et culturel identique.

Dans ce cas, l'Espagne et toutes les communautés autonomes amélioreraient leurs résultats. L'Espagne gagnerait dix points atteignant la moyenne de l'OCDE, se situant ainsi à une distance infime du Royaume-Uni, de l'Allemagne ou la France. Dans le cas Andalous, le résultat s'améliorerait de 21 points se situant pratiquement au Total OCDE et à une distance minime de la Suède, la Catalogne, le

Pays Basque, l'Espagne et au devant du Danemark, des États-Unis et de la Norvège.

Les élèves espagnols de niveaux de statut socio-économique et culturel les plus bas obtiennent de meilleurs résultats que les pays équivalents de l'OCDE. Les élèves espagnols de niveau de statut socio-économique et culturel moins élevé obtiennent de meilleurs résultats éducatifs que la moyenne OCDE. Le niveau socio-économique et culturel le plus élevé en Espagne est identique à celui de l'OCDE. Dans les niveaux plus élevés, les résultats espagnols sont plus modestes. En conclusion, le résultat moyen espagnol est très proche de la moyenne de l'OCDE, mais dans les niveaux socio-économique plus modestes, les élèves espagnols obtiennent de meilleurs résultats ou, ce qui revient au même, dans les établissements qui scolarisent ces élèves, le système éducatif offre de meilleurs résultats que dans les établissements équivalents de l'OCDE. Dans les niveaux socio-économiques plus favorisés c'est le contraire qui se produit.

**En résumé, la situation espagnole actuelle présente les caractéristiques suivantes :**

- Elle est très différente de la moyenne des pays membres de l'UE.
- Le nombre de décrochage scolaire des hommes (36 %) est particulièrement défavorable.
- Le décrochage scolaire est un phénomène plus commun parmi les élèves non-nationaux. En Espagne il y a un pourcentage de décrochage des élèves immigrés proche à 50 % du total.

**Le décrochage scolaire peut être lié :**

- à la non-connaissance de codes pour affronter l'apprentissage, la recherche d'emploi ou le monde adulte.
- au peu de motivation de réussite.
- à la faible résistance à la frustration (satisfaction immédiate).
- au faible contrôle des situations, émotions...

*\*El Consejo Escolar del Estado est l'organe de participation des secteurs les plus en relation avec le monde de l'éducation. Il a été créé avec la Loi Organique de régulation du droit à l'éducation en 1985.*

***3. Décrire les politiques « d'éducation prioritaire » et les politiques urbaines (ou leurs équivalents) mises en œuvre. Quels sont leurs fondements, leur histoire, et les principaux débats dont elles font l'objet ? Ces politiques visent-elles des territoires ou des individus ? Quels sont les critères déclenchant leur mise en œuvre ? Des leviers d'action originaux ont-ils été identifiés pour améliorer l'insertion scolaire et sociale des jeunes ?***

Avant de se pencher sur les politiques d'éducation prioritaire et les politiques urbaines, il faut tout d'abord prendre en compte l'existence du Ministère de l'Education au niveau national et la présence de 17 Conseilleries d'Education, une par communauté autonome : Andalousie, Aragon, Principauté des Asturies, Iles Baléares, Canaries, Cantabrie, Castille-La Manche, Castille et Léon, Catalogne, Communauté Valencienne, Estrémadure, Galice, Communauté de Madrid, Région de Murcie, Communauté Forale de Navarre, Pays Basques et La Rioja.

Le Ministère de l'Education établit 65 % des contenus de programmes éducatifs, les 35 % restant étant à la charge des communautés autonomes. Dans le cas des communautés bilingues ce pourcentage passe à 45 %, 55 % relevant alors de la compétence du Ministère. Les compétences du Ministère de l'Education sont les suivantes : l'établissement de la législation LOE, la politique interne, la relation avec les communautés autonomes, l'éducation à distance et les villes autonomes de Ceuta et Melilla.

Le Ministère de l'Education a la compétence dans le cadre des réformes et des lois. Mais ce sont les communautés autonomes qui mettent en œuvre les politiques en négociation avec le Ministère. Ainsi quand on parle de politique d'éducation prioritaire et de politiques urbaines, il est nécessaire de solliciter les Conseilleries d'Education des communautés autonomes. L'exemple que nous avons pris est celui de la Région de Murcie car cette région est la première communauté autonome à avoir décliné au plan local les termes de la LOE 2006 sous forme d'un décret et d'un Plan d'Action.

Nous avons vu que la politique d'inclusion sociale est un thème important pour le Ministère de l'Education :

Selon le Ministère de l'Education, l'éducation inclusive a comme objectifs de dispenser une éducation qui favorise le meilleur développement possible de tous les élèves et la cohésion de tous les membres de la communauté.

La communauté éducative est composée de toutes les personnes en lien avec le centre : élèves, professeurs, familles, autres professionnels travaillant dans le centre, administration éducative, administration locale, institutions et organisations locales.

Toutes les composantes de la communauté éducative collaborent pour offrir une éducation de qualité et garantir l'égalité des chances à l'ensemble des élèves pour participer au processus d'apprentissage permanent.



L'inclusion éducative est régie par les principes fondamentaux suivants :

- L'école doit enseigner le respect de droits humains et pour cela s'organiser et fonctionner en accord avec les valeurs et principes démocratiques.

- Tous les membres de la communauté collaborent pour faciliter la croissance et le développement personnel et professionnel individuel ainsi que le développement et la cohésion au sein du groupe et avec les autres membres de la communauté.

- La diversité de toutes les personnes qui composent la communauté éducative est considérée comme un atout qui contribue à enrichir tout le groupe et favoriser l'interdépendance et la cohésion sociale.

- On recherche l'équité et l'excellence pour tous les élèves et on reconnaît leur droit à partager un environnement éducatif commun dans lequel chaque personne est valorisée de la même façon.

- L'attention éducative a pour but l'amélioration de l'apprentissage de tous les élèves, c'est pourquoi elle doit être adaptée aux caractéristiques individuelles.

- Le besoin d'éducation se fait sentir quand l'offre éducative ne satisfait pas les besoins individuels. Par conséquent, l'inclusion implique d'identifier et de minimiser les difficultés d'apprentissage et de participation et maximiser les ressources d'attention éducative dans chaque processus.

Les politiques d'éducation prioritaire (connues dans la région de Murcie comme politiques de prise en compte de la diversité et plans d'amélioration au sein des établissements scolaires) qui préconisent une intervention éducative globale, sont le produit de la réalisation et de l'apparition dans le Journal Officiel de la Région de Murcie de deux grandes normes ayant rang de décret, qui ont introduit un important changement dans la prise en compte des élèves ayant des besoins spécifiques de soutien éducatif et au-delà de la notion de diversité des élèves.

Les deux normes sont le Décret 359/2009 par lequel est établie et régulée la réponse éducative à la diversité des élèves, et l'Accord du 18 juin 2010 du Conseil du Gouvernement par lequel est approuvé le Plan Régional de Prévention, Suivi et Contrôle de l'Absentéisme et du Décrochage Scolaire dans la Communauté Autonome de la Région de Murcie, et par lequel, d'autre part, est encouragée la création du Comité Régional de l'Absentéisme et du Décrochage Scolaire.

Les fondements qui régissent les deux normes et le développement législatif postérieur sont les principes d'inclusion éducative, d'« interculturelité », d'égalité de chances, d'équité et de qualité éducative et d'égalité entre les femmes et les hommes et sont à l'origine du débat autour de l'amélioration de la réussite scolaire, la

prévention du décrochage scolaire précoce et l'acquisition de compétences de base.

Ces plans d'amélioration et de politiques éducatives en matière de prise en compte de la diversité se développent tant par rapport aux territoires et espaces géographiques spécifiques que par rapport aux individus vus comme collectivité, c'est-à-dire, aux élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, des besoins de compensation éducative, des élèves ayant abandonné le système scolaire, etc.

La raison principale pour mener à bien ces politiques éducatives est, comme nous l'avons commenté auparavant, l'amélioration de la réussite scolaire, l'égalité des chances, la qualité et l'équité éducative, ceci étant l'aboutissement des principes de l'école inclusive.

Les projets existant dans la Région de Murcie sont tous ceux qui apparaissent clairement établies dans le Décret 359/2009 ou bien dans le Plan Régional d'Absentéisme qui embrasse 66 mesures à mener à bien dans les années à venir. Voici quelques unes de ces 66 mesures :

1. Réalisation de campagnes de prévention adressées à toute la communauté scolaire et, notamment aux familles avec des enfants en âge précoce, anticipant de futures situations d'absentéisme et de décrochage scolaire.

2. Réalisation de campagnes de prise de conscience, adressées aux élèves qui suscitent la motivation, la participation et l'implication dans le processus de formation, l'importance de l'éducation et de la formation acquise face aux possibilités d'avenir, en collaboration avec les Fédérations d'élèves.

3. Réalisation de conventions de collaboration avec les corporations locales pour la mise en place de Plans Municipaux d'Absentéisme et Décrochage Scolaire, coordonnés par le Comité Régional d'Absentéisme et Décrochage Scolaire.

4. Réalisation de protocoles de participation de tous les secteurs de la communauté éducative, proposition préalable du Comité Régional d'Absentéisme et Décrochage Scolaire.

5. Promotion de bonnes pratiques éducatives qui favorisent l'inclusion scolaire des collectifs minoritaires, en tant que groupe et individuellement, ainsi que l'appréciation de la rencontre d'éléments interculturels.

6. Élaboration et développement de plans de permanence et d'orientation éducative qui envisagent des actuaciones motivantes qui permettent de réguler la présence et la participation de l'ensemble des élèves en risque d'abandon.

7. Développement d'actions permettant de renforcer les services d'orientation des centres éducatifs afin d'orienter les étudiants sans aucune formation et qui veulent obtenir un diplôme, en leur donnant de l'information sur les différentes possibilités formatives et les voies pour leur réincorporation au sein du système éducatif.

8. Promotion de programmes et d'actions de renforts destinés spécifiquement à accroître le nombre d'élèves qui ont le diplôme d'Education Secondaire Obligatoire ou une qualification professionnelle qui leur permettent un développement personnel et professionnel.

9. Promotion de l'offre de formation professionnelle BAC pro.

10. Développement des Écoles de Parents afin de développer une majeure implication et suivi des familles dans l'éducation de leurs enfants.

11. Contrôle quotidien de présence à l'aide de logiciel informatique.

12. Création de programmes et mesures de retour ou deuxième chance en direction des jeunes de moins de 18 ans qui ont abandonné le système éducatif sans le diplôme correspondant, en réalisant des offres éducatives adaptées.

13. Conception de portails virtuels d'information, d'assistance et d'orientation pour les jeunes qui ont abandonné le système éducatif et qui montrent un intérêt à vouloir le réintégrer.

14. Élaboration de rapports sur l'analyse de la situation, les mesures adoptées et les résultats obtenus.

15. Promotion et développement de bonnes pratiques et échanges de matériaux pédagogiques motivants liés à l'absentéisme et au décrochage scolaire, entre les professionnels de l'éducation.

16. Élaboration d'actions de formation permanente adressées aux parents, la priorité allant vers les groupes les plus défavorisés et en risque d'exclusion sociale.

17. Sensibilisation des professeurs au sein des établissements scolaires aux questions liées à l'utilisation du potentiel des élèves, au diagnostic précoce, à l'attention éducative et au suivi d'étudiants en risque de décrochage scolaire à travers un plan de formation.

Pour consulter le reste de mesures : <http://absentismo.murciadiversidad.org/>

Par ailleurs, le décret 359/2009 propose d'autres projets ou actions générales pour favoriser une politique de prise en compte de la diversité.

a. La répartition des élèves ayant un besoin spécifique de soutien scolaire entre les établissements publics et privés conventionnés.

b. Les programmes et mesures d'action positive qui facilitent la prévention de l'absentéisme et le décrochage scolaire, directement ou en collaboration avec d'autres administrations.

c. Les programmes pour mieux équiper les établissements, en leur donnant du matériel et des programmes qui soient adaptés aux besoins des élèves qu'ils scolarisent, de manière à ce qu'ils n'engendrent pas de facteur de discrimination et

garantissent une attention universellement accessible à tous les élèves.

d. L'appui psychologique aux élèves victimes du terrorisme, de catastrophes naturelles, mauvais traitement, abus, violence scolaire ou une autre circonstance qui l'exige.

e. Le développement d'un système public d'aides, exemptions ou bonification des services complémentaires de transport scolaire, cantine et, et hébergement des élèves en situation de désavantage, en risque d'exclusion sociale ou qui résident en zone rurale.

f. Les aides techniques individuelles en direction des élèves avec des besoins éducatifs spéciaux.

***4. Quels sont les résultats des politiques urbaines et « d'éducation prioritaire » ? Des évaluations nationales ou locales ont-elles été réalisées ? Décrire le cas échéant quelques « bonnes pratiques » à l'échelle nationale, locale, voire même celles d'un établissement ou d'une association jugée efficace.***

1- Il est sans doute trop tôt pour faire une évaluation des résultats car les dernières mesures décrites sont très récentes et leur application et développement sont toujours en cours. Cependant il faut dire que la prise de conscience de cette problématique dans la Communauté de Murcie n'est pas récente. Pour preuve, au cours de l'année 2009, le taux de décrochage scolaire précoce s'est réduit de presque 4 points, c'est-à-dire quatre fois plus qu'au niveau national, ce qui témoigne d'une certaine efficacité de cette politique publique.

2- Dans la Communauté de Madrid un réseau régional d'établissements publics a été créé. A l'occasion du Second Colloque sur Education Publique Prioritaire (28 février, 27 mars et 24 avril 2008) le Lycée Mariano José de Larra a présenté une étude sur Organisation, gestion et direction scolaire : Fortalecer el compromiso entre el Centro y la Familia: La experiencia del IES Mariano José de Larra.

Ce lycée avait toutes les caractéristiques pour être un établissement public prioritaire. Le Plan d'Etablissements Prioritaires donne donc la possibilité de faire un projet concret partant du principe que chaque élève assume la responsabilité de son échec ou de sa réussite. Les familles devaient appuyer le projet d'établissement. Les résultats sont les suivants selon l'expérience publiée par ce lycée.

**a.- Amélioration des résultats académiques et meilleur appréhension du vivre ensemble entre les élèves.**

**b.- Les professeurs se sont impliqués de manière importante au Plan et il existe une très bonne disposition du conseil de classe. Les personnes normalement peu enthousiastes ont une attitude de collaboration et aucune résistance.**

**c.- L'aide personnalisée aux élèves à travers les permanences s'est considérablement améliorée.**

**En conclusion : l'expérience, malgré la quantité de temps et d'énergies que cela suppose, est devenue le travail le plus satisfaisant mené à bien par l'équipe éducative.**

***5. Existe-t-il des études de prospective consacrés aux politiques visant les jeunes de 11 à 16 ans ? Le cas échéant, quelles sont les principales conclusions de ces études ?***

Plusieurs études internationales indiquent que dans les sociétés développées, d'ici à 2020-2025, seulement 15 % des emplois seront destinés aux personnes n'ayant aucune qualification. Si nous nous référons aux niveaux du système éducatif espagnol, il faudrait que 85 % d'une classe d'âge ait une formation équivalente à la formation professionnelle de Bac pro, ou de Baccalauréat.

Il est évident que l'un de défis du système éducatif espagnol actuel est d'augmenter le nombre de jeunes qui obtiennent le diplôme de Brevet et également le nombre de ceux qui continuent leur formation dans l'éducation post-obligatoire, particulièrement dans la formation de Bac professionnel. Pour cela il est indispensable que l'Espagne progresse dans les objectifs éducatifs pour la décennie 2010-2020 et qu'elle adopte un ensemble de mesures qui permettent leur réalisation.

Ainsi, a eu lieu en Espagne les 6, 7 et 8 octobre 2010 à Valladolid le **I Congrès National de Décrochage Scolaire précoce** impulsé par le Ministère de l'éducation et la Communauté de Castille et Léon. Durant ce congrès ont été abordés des thèmes comme le Décrochage Scolaire précoce, les stratégies pour l'affronter et les implications que suppose ce phénomène éducatif pour les établissements d'enseignements de l'éducation secondaire obligatoire. Les objectifs principaux de ce congrès étaient de voir comment garantir le développement efficace du Plan de Soutien à l'Application de la LOE et promouvoir et faciliter la coordination entre les administrations publiques en général et éducatives en particulier, ainsi que toute entité impliquée contre la lutte du Décrochage Scolaire précoce.

Le Ministère de l'éducation a publié récemment le **Plan d'Action 2010-2011** concerté avec les communautés autonomes. L'objectif de réduction de l'indice de Décrochage Scolaire de 15 % pour 2020 a été fixé en Espagne pour pouvoir

réorienter son modèle de croissance économique et atteindre les plus hauts taux de bien être social.

1. La réussite éducative de tous les étudiants.
2. Équité et Excellence : l'évaluation comme facteur d'amélioration de la qualité de l'éducation.
3. Flexibilité du système éducatif et des études post-obligatoires. Éducation tout au long de la vie.
4. La formation professionnelle comme instrument clé pour avancer vers un nouveau modèle de croissance économique.
5. Nouvelle forme d'enseignement et d'apprentissage : Le rôle de Technologies de l'information et de la communication.
6. Plurilinguisme : Encouragement à l'apprentissage de langues. Programme pour l'amélioration de l'apprentissage de langues étrangères.
7. L'éducation comme bien d'intérêt public et droit de toute la société.
8. Modernisation et internationalisation des universités. Formation, recherche, transfert de connaissance et responsabilité sociale.
9. Dimension sociale de l'éducation : bourses et aides à l'étude.
10. Cohabitation et éducation des valeurs : implication de la famille, du professorat et de la société.
11. Professorat : reconnaissances professionnelle et sociale de l'enseignant.
12. Éducation inclusive, diversité et interculturalité, droit à la différence sans différence de droits.

En plus des **Programmes de Coopération Territoriale** 2010-2011, il faut souligner que d'autres plans vont s'étendre et se renforcer, comme le **Programme pour la Réduction du Décrochage Scolaire précoce** qui prétend améliorer les niveaux d'éducation, en particulier, avec l'objectif de réduire l'indice de Décrochage Scolaire de 10 % au moins et augmenter d'au moins 40 % le pourcentage de personnes entre 30 et 34 ans qui terminent leurs études supérieures ou équivalentes. Par ailleurs, il faut évoquer le **Plan PROA** (Programme de Renforcement, d'orientation et du soutien) qui poursuit trois objectifs stratégiques : obtenir l'accès à une éducation de qualité pour tous, enrichir l'environnement éducatif et impliquer la communauté locale. Ce programme est destiné aux élèves ayant les difficultés d'apprentissage les plus importantes. Il est également important de citer les **Contrats-Programmes avec les centres éducatifs pour l'augmentation de la réussite scolaire**. Il s'agit d'une nouveauté en Espagne, ils permettront une plus grande coordination avec les institutions et les centres, pouvant inclure des projets

réalistes de participation des familles et un suivi individualisé des élèves. Tout cela avec l'objectif que les élèves réussissent à développer leurs compétences de base, assurant ainsi leur réussite scolaire dans l'éducation obligatoire et le prolongement postérieur de leur formation. D'autres programmes, comme le **Programme ARCE**, se consolident. Ce programme se conçoit comme un moyen de mener à bien des projets qui permettent de donner une réponse à un besoin concret et à un intérêt partagé par une part importante de professionnels du milieu éducatif. Par ailleurs, il a pour objectif d'encourager les échanges entre les établissements et la promotion de la mobilité des élèves, des professeurs et des professionnels de l'éducation.

**Sont à l'étude par ailleurs des mesures comme la modification de l'organisation de la classe de seconde avec deux options : orientation vers des études générales (Baccalauréat) et orientation vers des études professionnelles (cycle de formation professionnelle de BAC pro) ;**

**A noter enfin la campagne « De mayor quiero ser » (Quand je serai grand, je serai...) dans la Région de Murcie pour sensibiliser à la population gitane sur l'importance de terminer l'éducation secondaire.**

#### SOURCES

Ministère de l'Education espagnol : [www.mec.es](http://www.mec.es)

1/ Revista de Educación, 345. Enero-abril 2008 pp.15-21

Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén Universidad de Salamanca, Departamento de Sociología y comunicación. Salamanca, España.

2- Instituto de Evaluación: *Sistema estatal de indicadores de la educación EDICIÓN 2010*

#### **3- Abandono escolar e Inclusión social**

**Manuel Bellón Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial Ministerio de Educación Madrid, diciembre 2009**

4- Ministerio de Educación : Datos y cifras. Curso escolar 2010-2011

5- Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación. Instituto de Evaluación

6- Revista de Educación, 345. Enero-abril 2008, pp. 23-60 :

Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación1

Immigrant Population and School in Spain:A Research

AssessmentFrancisco Javier García Castaño, María Rubio Gómez y Ouafa Bouachra

Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada, España

7- Programas de Cooperación 2010-2011. Conferencia de educación, 28 de septiembre de 2010

8- Plan de Acción 2010-2011

### **Conseillerie d'Education de Murcie :**

1- Acuerdo de 18 de junio de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y se promueve la creación de la Mesa Regional de Absentismo y Abandono Escolar.

2- Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

3- Site de la Consejería de Educación de Murcia

### **Conseillerie d'Education de Madrid: Plan de Centros Públicos Prioritarios :**

[http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_InfPractica\\_FA&cid=1142406762849&language=es&pageid=1167899185200&pagename=PortalEducacion%2FCM\\_InfPractica\\_FA%2FEDUC\\_InfPractica](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142406762849&language=es&pageid=1167899185200&pagename=PortalEducacion%2FCM_InfPractica_FA%2FEDUC_InfPractica)

- PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE Informe Español

- Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. INFORME ESPAÑOL

## ***E. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE AUX ETATS-UNIS***

### **• Préambule**

**Le système éducatif des États-Unis** est fortement décentralisé, ce qui signifie qu'il relève essentiellement des États fédérés et non du gouvernement fédéral. Il n'existe pas une politique éducative unique, mais des politiques éducatives. Les décisions concernant les programmes, les manuels, la répartition et le montant des dépenses de l'enseignement sont principalement du ressort de chaque État, ce qui



a pour conséquence de fortes disparités, mais aussi une grande souplesse. Les États fédérés sont jaloux de leurs prérogatives en matière d'éducation, ce qui peut provoquer des conflits avec le gouvernement fédéral, et un frein aux réformes.

Il existe un ministère de l'Éducation (US. Department of Education, <<http://www.ed.gov/> >), chargé d'organiser le cadre général du système scolaire. Chaque État fédéré dispose aussi d'un ministère de l'éducation, secondé par un conseil d'éducation (Board of Education). Les États sont la principale source de financement des établissements publics, dont ils prennent en charge pas loin de 50 % des dépenses (moyenne selon les États, pour l'année 2006-2007<sup>11</sup>), et ils composent la carte scolaire (School districts). Au niveau local, les conseils d'éducation (School boards) s'occupent des programmes scolaires, du budget, du personnel éducatif et administratif. Par ailleurs, environ 1,3 millions d'élèves sont scolarisés dans plus de 2000 écoles à charte (charter schools) aux États-Unis, qui échappent, au moins partiellement, au contrôle des autorités locales<sup>12</sup>.

La décentralisation du système éducatif américain provoque des inégalités de financement chaque année, les États-Unis consacrent 7 % du PNB total à l'éducation. Les aides fédérales sont proportionnelles à la pauvreté des États. Par exemple, le Mississippi reçoit beaucoup plus d'argent que le New Hampshire. Les écarts sont grands entre les États dynamiques et ceux qui ont plus de difficultés. En outre, les inégalités sont aussi importantes entre les municipalités d'un même État, voire entre les quartiers. Par conséquent, dans un tel système décentralisé, les situations de terrain sont extrêmement diverses.

### **1. Le système scolaire américain**

Presque 90 % des élèves américains sont inscrits dans des écoles élémentaires et secondaires publiques, qui font appel à des financements et ne demandent pas de participation financière aux élèves.

Traditionnellement, les écoles élémentaires vont de la grande section de maternelle jusqu'au grade 6, et elles sont relayées par des Middle Schools ou Junior High Schools, du grade 7 au grade 9. Les écoles secondaires ou High Schools, comprises entre le grade 9 et le grade 12, peuvent parfois commencer au grade 10. Le système est relativement flexible. Pour résumer, on dira que les Elementary Schools correspondent au primaire français, les Middle Schools ou Juniors High

---

<sup>11</sup> U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Common Core of Data (CCD), "National Public Education Financial Survey," 2006-07. (Tableau de mai 2009).

[en ligne] <<http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/td09173.asp>>. Consulté le 11/08/2010.

Les autres sources de financement des écoles élémentaires et secondaires sont l'État fédéral (8.5 % du total en moyenne selon les États en 2006-2007), les institutions locales (41.8 % du total en moyenne selon les États en 2006-2007), et des ressources privées (2.1 % du total en moyenne selon les États en 2006-2007).

<sup>12</sup> U.S. Department of Education, IES/NCES, Institute of Education Center/National Center for Educational Statistics. [en ligne] <<http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30>>.

Schools, au collège, et les Senior High Schools, au lycée.

La plupart des étudiants qui ne sont pas inscrits dans ces écoles, le sont dans des écoles privées pour lesquelles les parents payent des frais d'inscription. Les 4/5 de ces établissements sont administrés par des organisations religieuses : l'instruction religieuse fait partie de l'enseignement au même titre que les autres disciplines. Enfin, certains parents choisissent d'instruire leurs enfants eux-mêmes: c'est le Home Schooling (l'école chez soi)<sup>13</sup>.

En ce qui concerne les 11-16 ans en situation de difficulté scolaire, ils ont la possibilité de suivre, dans la plupart des établissements d'enseignement général, un cursus dit CTE, Career and Technical Education, de formation professionnelle, soit à temps complet, soit à temps partiel. Ces options, business, informatique, agriculture, technologies de la communication, mécanique, etc.<sup>14</sup> offrent à ces étudiants la possibilité de s'orienter vers un métier manuel ou requérant une expertise dans un domaine technique. L'OVAE (Office of Vocational and Adult Education) est un des secteurs du Department of Education américain, consacré en partie à l'enseignement professionnel.

## **2 et 3. Echec scolaire et inégalité des chances**

Au début des années 1980, l'enseignement primaire et secondaire aux Etats-Unis a dû faire face aux problèmes suivants : le niveau des élèves était plutôt mauvais, et la violence faisait partie du quotidien. Les inégalités liées au statut social et à l'origine ethnique étaient très marquées. On accusait fréquemment le corps professoral pour ces mauvais résultats.

Le rapport A Nation at Risk de 1983, sous la présidence Reagan, fait prendre conscience des échecs du système éducatif américain. D'après A Nation at Risk, près de 23 millions d'Américains adultes sont alors illettrés, ainsi que 13 % des enfants de 17 ans, ce dernier chiffre pouvant monter à 40 % chez les minorités ethniques<sup>15</sup>. Suite à ce rapport, des réformes ont été entreprises, au niveau local, comme au niveau fédéral :

- fondation de Preschools (pour les enfants de 2 à 5 ans)

---

<sup>13</sup> Le pourcentage de « homeschooled students » est passé de 1.7 en 1999 à 2.9 en 2007, chiffre notable. Parmi eux, certains reçoivent l'ensemble de leur éducation à la maison, d'autres sont partiellement scolarisés. Données : U.S. Department of Education, IES/NCES, Institute of Education Center/National Center for Educational Statistics. <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=91>.

<sup>14</sup> Career and Technical Education in the United States: 1990-2005, p.4. U.S. Department of Education, IES/NCES, Institute of Education Center/National Center for Educational Statistics. <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008035.pdf>.

<sup>15</sup> Les dossiers de la Veille Scientifique et Technique de l'INRP. [http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/EU\\_GB/etats\\_unis3.IU](http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/EU_GB/etats_unis3.IU).

- institution d'un niveau de connaissances et de savoir-faire minimal avec tests annuels de contrôle des connaissances
- réduction de la taille des établissements
- privatisation des écoles publiques, avec création des premières charter schools.
- organisation de sommets de l'éducation dans les années 1990, réunissant les gouverneurs des États
- programme E-Rate pour le développement de l'informatique et les NTIC.

A Nation at Risk lance l'école américaine sur la double voie du socle commun (back to basics) et de la formation des élites.

Vingt ans plus tard, sous l'impulsion des Républicains et notamment de G.W. Bush en 2001, une autre réforme prend le relais : No child left behind, «Aucun enfant au bord du chemin ». Le système d'éducation ayant été reconnu important pour l'économie, il s'agit - d'après le plan 2002-2007<sup>16</sup> qui précise l'orientation politique du gouvernement américain - de reconnaître son importance pour la sécurité nationale et la démocratie, notamment suite aux événements du 11 septembre.

L'objectif principal de la réforme est d'améliorer l'enseignement élémentaire et secondaire aux Etats-Unis, sans « laisser un élève à la traîne ». No child le behind incite à un changement des représentations sur l'éducation, ses valeurs et ses prétentions, notamment celles qui considèrent que les enfants des minorités ou des classes défavorisées ne peuvent pas apprendre à l'école. Elle s'inscrit comme une volonté d'améliorer à la fois l'enseignement de base et l'accès aux études post-secondaires, tout en donnant davantage de marge de manœuvre aux écoles, aux enseignants, et aux parents. Par exemple, elle propose d'aider les écoles dont les résultats sont médiocres, à prendre des mesures comme le tutorat, les cours après la classe, et de donner aux parents des informations qui se veulent claires et objectives.

Plus précisément sur le plan des politiques urbaines, il s'agit de développer des écoles sécurisées, en offrant un cadre qui se veut sécurisant pour les élèves dans les écoles, sans drogues, tabac ni alcool. On veut aussi favoriser la morale, l'éducation civique, la citoyenneté, en formant aussi bien « les corps que les esprits ». Sur le plan de l'égalité des chances, il s'agit de réduire les inégalités d'accès et de réussite à l'université chez les étudiants qui diffèrent par leurs origines sociales, économiques, ethniques (afro-descendants et hispaniques notamment), mais aussi par leur handicap, avec pour objectif l'augmentation de la réussite scolaire pour tous.

---

<sup>16</sup> *Strategic plan 2002-2007 du Department of Education,*  
*<http://www2.ed.gov/about/reports/strat/plan200207/plan.pdf>.*

Les résultats de cette politique sont discutés : certains affirment que les discriminations ont régressé, et que le niveau, de lecture notamment, s'est amélioré. D'autres ne notent aucun changement positif.

Aux États-Unis, le fossé éducatif entre les blancs et les communautés minoritaires a toujours existé, et il se creuse encore davantage aujourd'hui. Les communautés noire et hispanique connaissent un fort taux d'échec scolaire<sup>17</sup>.

D'où certaines initiatives intéressantes, comme celle du sommet « National High School » qui s'est tenu en 2004 à Washington DC. Le thème phare de ce sommet était de savoir par quel moyen il est possible de lutter contre l'échec scolaire chez les minorités, mais aussi comment réduire l'écart éducatif avec le reste des écoles américaines. Le constat a été établi que le problème ne tient pas tant aux résultats scolaires des minorités, qu'à l'absentéisme. Ainsi, le proviseur Earl Watkins, de l'école élémentaire de la ville de Jackson, fait remarquer que durant une année scolaire, les enfants des minorités passent seulement 17 % de leur temps à l'école ; les 83 % du temps restant ils sont chez eux, dans leur communauté<sup>18</sup>.

Avec la gouvernance Obama, un vent nouveau souffle sur les politiques d'éducation prioritaire : pour la première fois dans l'histoire, le Department of Education fait entrer les différents Etats dans une compétition sévère pour l'attribution de la somme de 4,3 milliards de dollars, sur la base de critères d'évaluation bien définis :

- adopter un système d'évaluation et des normes standardisées pour préparer au mieux les élèves à l'entrée à l'université et sur le marché du travail ;
- mettre en place des fichiers qui permettent de suivre le parcours de l'élève, et informer enseignants et personnels de direction de la manière d'améliorer leurs méthodes ;
- recruter, former, et retenir les enseignants et personnels de direction les plus performants dans les établissements où ils sont le plus nécessaires<sup>19</sup>.

Les Etats vainqueurs peuvent remporter jusqu'à 700 millions de dollars. Avec ce programme intitulé Race to the top, l'objectif de l'administration centrale est clair : stimuler la réforme, en gardant un œil sur la direction prise. En particulier, parmi les projets déposés, seront favorisées les réformes proposant de mettre en place des fichiers numériques qui permettront un suivi de l'ensemble de la scolarité de l'élève. Race to the top valorisera également la mise en place de primes au

---

<sup>17</sup> En 1992, moins de 55 % des étudiants noirs sortant du secondaire entraient dans un Collège, contre presque 65 % des étudiants blancs. Source : U.S. Department of Education, IES/NCES, 'intitule of Education Center/National Center for Educational Statistics . <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008035.pdf>.

<sup>18</sup> Lutter contre l'échec scolaire à l'école, [http://www.lechechscolaire.com/lechech\\_scolaire/echech\\_scolaire/usa.plip](http://www.lechechscolaire.com/lechech_scolaire/echech_scolaire/usa.plip).

<sup>19</sup> Race to the Top Fund, US Department of Education. <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>.

résultat, visant à encourager les enseignants chevronnés à s'investir dans les établissements les plus difficiles, dans lesquels la mixité sociale est en général faible, la population enseignante jeune et inexpérimentée, et l'échec scolaire important. Les espoirs placés dans l'initiative Race to the top sont assez importants. Le secrétaire à l'Education Arne Duncan a annoncé en mars dernier que deux Etats avaient remporté le premier round : le Delaware et le Tennessee. Dans chacun de ces deux Etats, les principaux acteurs, élus, dirigeants des syndicats d'enseignants, chefs d'entreprises, ont tous affirmé d'une même voix ferme leur volonté de réforme. Dans les deux Etats, tous les districts scolaires se sont engagés à appliquer les réformes Race to the top. Le Delaware et le Tennessee ont également des plans ambitieux pour améliorer la formation et l'évaluation des enseignants, et la qualité des enseignants placés dans les établissements difficiles. En outre, les deux Etats ont voté des lois fortes pour soutenir leurs efforts de réforme. Le Delaware recevra approximativement 100 millions de dollars, et le Tennessee, 500 millions.

3.4 milliards de dollars restent à se partager pour la seconde phase de la compétition.

#### **4. Parmi les "bonnes pratiques"**

Parmi les initiatives remarquables au plan local, la personnalité marquante du Proviseur Shimon Waronker s'impose : il a en effet réussi à remettre d'aplomb un collège du South Bronx, classé parmi les 12 plus violents de New York, au sein duquel régnaient drogues et alcool, gangs actifs, attaques et violences sérieuses, et ce, en misant sur différentes méthodes : la manière forte avec sanctions et exclusions certes, mais aussi l'intervention de personnes extérieures, conseillers d'orientation, psychologues, travailleurs sociaux ; des levées de fonds pour que les élèves puissent bénéficier de davantage de matériel, de dispositifs spécifiques comme le tutorat, de sorties scolaires, et les enseignants de davantage de formations adaptées. Enfin et surtout, Shimon Waronker mise sur les langues : anglophone, et de confession juive orthodoxe, le Proviseur se retrouve plongé dans la culture francophone suite à l'afflux dans son établissement d'élèves originaires d'Afrique de l'Ouest. « Leur culture était différente de la nôtre et ils ont été exclus par les autres élèves », raconte-t-il<sup>20</sup>. « J'ai essayé de les aider et de les inclure, mais j'ai échoué jusqu'au jour où j'ai changé d'approche. Je me suis demandé ce qu'ils pouvaient nous apporter. Et j'ai réalisé que c'était le français et leur culture justement. Depuis que nous avons lancé ce programme d'immersion, la dynamique a radicalement changé dans l'école. Ils sont devenus des superstars, et tout le monde veut apprendre le français ».

Parmi les dispositifs mis en place à destination des populations les plus pauvres, des réponses sont apportées au niveau préélémentaire, pour lequel il n'existe

---

<sup>20</sup> Jean-Cosme Delaloye, « Palmes françaises pour quatre proviseurs new-yorkais qui ont plongé dans l'immersion ». *France-Amérique*, 21 octobre 2009, en ligne : <http://www.france-amerique.com/articles/2009/10/21>.

pas de système national : pour les enfants de moins de cinq ans, ce sont les parents qui paient s'ils désirent les inscrire dans une école privée ou les mettre à la crèche, les crèches pouvant être très chères, surtout si elles sont de bonne qualité. « Head start » est un programme financé par l'Etat fédéral et qui est destiné uniquement aux enfants issus de familles défavorisées. Il existe aussi de plus en plus d'États qui mettent en place des programmes d'éducation préélémentaire, appelés « state pre-kindergarten programs », et qui sont eux aussi pour la plupart réservés aux enfants vivant au-dessous du seuil de pauvreté. Peu à peu, le public et les législateurs américains évoluent vers l'idée que la société a une responsabilité dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants, et qu'il est nécessaire de fournir une éducation préélémentaire aux plus pauvres. L'objectif, comme avec « Head Start », est de leur donner un peu d'avance, une sorte de « coup de pouce » avant leur entrée à l'école élémentaire<sup>21</sup> <sup>22</sup>. En 2005, plus de 22 millions d'enfants en âge préscolaire ont participé au programme « Head Start », grâce à un budget de 6,8 milliards de dollars. En 2005, plus de 48 000 classes étaient réparties dans chaque état, et presque dans chaque couve.

Ce genre d'initiative laisse augurer un avenir riche en perspectives innovantes pour le recul de l'inégalité des chances aux Etats-Unis.

a

Et pour approfondir :

- Revue française d'études américaines, 2009/1 (n° 119). 128 pages. Dossier : « Ecole et égalité des chances », <http://www.cairninfo/revue-francaise-d-etudes-americaines-2009-1.htm> .

- A Nation At Risk : The Imperative for Educational Reform. U.S. Department of Education, National Commission on Excellence in Education, April 1983, <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/index.html>. Consulté le 11/08/2010.

- Strategic plan 2002-2007 du Department of Education, Washington D.C., mars 2002, 92 pages. <http://www.ed.gov/about/reports/strat/plan2002-07/plan.pdf> .

- No Child Left Behind Act, signé par le Président Bush le 8 janvier 2002. US Department of Education : <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/iesea02/index.html>.

Career and Technical Education in the United States: 1990-2005. US Department of Education, IES/NCES, Institute of Education Center/National Center for Educational Statistics : <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008035.pdf>.

---

<sup>21</sup> *Le regard d'une Américaine sur la scolarisation en maternelle* : Shanny Peer, directrice des programmes éducatifs de la French-American Foundation, New-York, États-Unis. [en ligne] <<http://www.educationprioritaire.education.fridossiers/maternelle/interviews/le-regard-dune-americaine-sur-lascolarisation-en-matentelle.html>>

<sup>22</sup> *Office of Head Start, Administration for Children and Families. U.S. Department of Health and Human Services.* [en ligne] <<http://www.acfhhs.gov/programs/ohs/>>.

- Race to the Top Fund, US Department of Education.  
<http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>.

## ***F. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE EN FINLANDE***

### ***1. Description succincte de l'architecture du système d'enseignement secondaire en Finlande.***

Contrairement au système éducatif français, le système finlandais ne connaît pas de rupture entre l'école primaire et le collège. Ces deux étapes scolaires sont incluses dans ce qui est appelé l'enseignement fondamental, et sont regroupées la plupart du temps dans un établissement unique. L'enseignement obligatoire se poursuit de la classe 1 à la classe 9, et concerne les élèves âgés de 7 ans à 15 ans.

La loi sur l'enseignement fondamental, du 1er janvier 1999, ne sépare plus la scolarité obligatoire en un niveau inférieur et un niveau supérieur. Elle stipule uniquement que l'enseignement fondamental dure neuf ans, réparti de manière à ce que durant les six premières années, l'enseignement soit donné par un professeur des écoles. Toutefois, selon la politique des établissements, plusieurs enseignants peuvent enseigner pour une classe de primaire.

Durant les trois dernières années, qui équivalent au collège (élèves de 13 à 15 ans), l'enseignement est dispensé par des professeurs de disciplines qui exercent leur activité sous le système de bivalence.

#### **1.1 Existe-t-il l'équivalent du "collège unique" français ?**

Comme en France, ce que l'on appelle un "collège unique" existe en Finlande, ces "années collège" étant insérées dans le cadre de l'enseignement fondamental obligatoire. Toutefois, on peut noter qu'à Helsinki, les parents sont actuellement portés à choisir les établissements en fonction de la réputation de l'école et du faible nombre d'enfants d'origine étrangère, plus en raison d'une montée de la xénophobie que du nombre réel d'étrangers qui atteint à peine 3 % de la population (majoritairement des Russes et des Estoniens).

L'Etat trace les limites d'un même cadre pour tous les collèges, avec un enseignement hebdomadaire de 22h30 minimum et de 26h30 maximum, ainsi qu'un nombre d'heures minimum pour chacune des matières.

La direction des collèges du ministère de l'éducation, pour sa part, peut décider de répartir ces heures sur les trois années du collège, voire entre les dernières années de l'école primaire et le collège.

Les municipalités, quant à elles, fixent les matières optionnelles, le nombre d'élèves par classe et la politique linguistique de leur commune ; actuellement, par souci d'économie, l'on observe une réduction du nombre de langues étrangères autres que la première langue obligatoire, dont l'apprentissage commence généralement à partir de la classe 3 pour les élèves âgés de 9 ans (l'anglais dans plus de 98 % des cas) et la seconde langue officielle dont l'apprentissage commence en première année de collège pour les enfants âgés de 13 ans (le suédois dans 99,3 % des cas).

Les municipalités sont également chargées du recrutement du personnel enseignant, avec la possibilité d'embaucher des enseignants non qualifiés, notamment pour les matières artistiques, toujours par souci d'économie.

### **1.2 Ce niveau d'enseignement a-t-il fait l'objet de réformes ou de débats récents ?**

Des débats sont actuellement en cours autour des réformes prévues sur les objectifs nationaux et la distribution des heures de leçons pour l'enseignement fondamental. Préparées par un groupe d'experts du Ministère de l'éducation et de la culture, elles doivent être mises en place en 2020.

Des propositions ont par ailleurs été présentées pour renouveler le foyer de l'enseignement de base lui-même.

Le but de ces propositions est, aux dires du groupe d'experts, « de développer l'enseignement fondamental et ses objectifs d'une manière constante, prenant en considération la force actuelle de l'enseignement fondamental et le développement des besoins futurs ». Les objectifs nationaux ont ainsi été définis comme socle pour les actions de l'enseignement fondamental à venir et pour le renouvellement de l'éducation de base pour le futur. Ils ont été classés en cinq groupes : réflexion sur les aptitudes, méthodes de travail et interaction, habileté manuelle et expressive, participation et initiative, conscience personnelle et responsabilité personnelle.

Les aptitudes citoyennes doivent, elles aussi, être définies comme une partie des objectifs nationaux par le décret sur le nouveau socle de l'enseignement fondamental et incluses dans les objectifs de groupes des sujets multidisciplinaires et indépendants.

Le programme de l'enseignement fondamental se compose de sujets obligatoires et optionnels, qui seront définis comme des groupes de sujets multidisciplinaires. Chaque groupe de matière multidisciplinaire devra définir ses objectifs spécifiques qui regrouperont les objectifs généraux et le cœur des matières comme les méthodes appropriées pour chaque champ de connaissance.

Six différents groupes de matières multidisciplinaires sont proposés : langue et interaction ; mathématiques ; environnement, science et technologie ; individu,



entreprise et société ; arts plastiques et travaux manuels; santé et hygiène.

Le groupe d'experts du ministère de l'éducation propose d'augmenter de 114 heures le nombre d'heures minimum par élève sur la totalité des leçons en enseignement fondamental afin « de renforcer l'égalité nationale ». Pour ce faire, serait augmenté le nombre minimum d'heures de leçons et le nombre d'heures de leçons facultatives en arts plastiques, travaux manuels et éducation physique en particulier, matières dans lesquelles les élèves choisissent des heures de leçons optionnelles. Cette proposition est censée améliorer la liberté de choix des heures de leçons facultatives de façon égale et équitable pour les élèves.

Aussi, le nombre d'heures de leçons optionnelles sera notablement augmenté dans les classes de 3 à 9, afin de donner aux élèves la possibilité d'élargir leur choix pour les différentes options et aux municipalités d'apporter des solutions flexibles telles que l'accroissement de la motivation aux « études ».

Les heures de leçons optionnelles feront partie du nombre minimum des heures de leçons obligatoires. Sont proposées 9h45 de leçons hebdomadaires par année dans les classes 3-6 et 15h45 dans les classes 7-9 (avec un minimum de 4h30 heures de leçons pour les arts plastiques et les travaux manuels). Les heures de leçons optionnelles doivent être placées dans différents groupes de sujets multidisciplinaires.

Le groupe d'experts a également proposé deux nouveaux sujets scolaires : éthique et art dramatique. Au sein du groupe du sujet multidisciplinaire individu, entreprise et société, l'éthique doit renforcer les valeurs de base de la société finlandaise et améliorer le dialogue avec les élèves d'origine étrangère. L'objectif pour les classes d'art dramatique est de renforcer une approche globale de l'éducation artistique dans le groupe de sujets multidisciplinaires des arts plastiques et des travaux manuels.

L'apprentissage des langues étrangères et de la seconde langue nationale du pays doit être diversifié et introduit plus tôt qu'aujourd'hui. L'apprentissage obligatoire de la première langue étrangère (A1) doit commencer au plus tard à partir de la classe 2 pour les enfants âgés de 8 ans alors qu'il commence aujourd'hui en classe 3 ; l'apprentissage obligatoire de la seconde langue nationale (B1) doit commencer au plus tard à partir de la classe 6, dernière année de l'école primaire, pour les enfants âgés de 12 ans, sans toutefois augmenter le nombre d'heures globales, réparties sur la totalité des neuf années de l'enseignement fondamental. Il est également prévu que les municipalités doivent offrir au moins trois alternatives des langues A1, parmi lesquelles l'une devra être la seconde langue nationale. Autant dire que le choix pour les élèves reste un choix à minima, car dans la réalité il devra se faire entre l'anglais, le suédois et une troisième langue. Enfin, le ministère demande qu'une classe de langue soit ouverte avec un minimum de 10 élèves parmi ceux qui ont choisi une langue étrangère particulière.

## ***2. Eléments de diagnostic sur l'échec et l'inégalité des chances en Finlande.***

Avec une population très homogène qui dépasse de peu 5 millions d'habitants, il apparaît normal que l'échec et l'inégalité des chances soient nettement moindres en Finlande qu'en France.

Il n'existe d'ailleurs pas officiellement d'échecs scolaires ou de redoublement : le pourcentage des élèves ayant interrompu leurs études avant l'âge de 16 ans, reste très minoritaire avec moins de 0,25 %. La faible population en Finlande permet de garantir officiellement un accès égalitaire quel que soit le milieu familial et la situation géographique. En fin de collège, chaque élève peut choisir de faire une année supplémentaire soit pour entrer dans un lycée d'enseignement général, soit pour entrer dans un lycée de son choix. C'est en effet à l'entrée au lycée que la sélection académique commence véritablement puisque la note minimum à atteindre pour pouvoir poursuivre ses études dans tel ou tel lycée est fixée par la direction nationale de l'enseignement. A titre d'exemple, la note moyenne était de 9,37 sur 10 en 2009 pour entrer dans l'un des deux meilleurs lycées de Finlande.

Par ailleurs, une politique d'assistance précoce et de soutien scolaire et/ou psychologique est mise en place dès qu'un problème est identifié. Cependant, dans la réalité, les communes ont tendance, par souci d'économie, à limiter le nombre d'heures de soutien scolaire. Enfin, s'il n'existe pas officiellement d'inégalité entre les communes, dans les faits cela peut varier fortement d'une commune à l'autre en fonction de son budget, notamment par la taille des écoles, des classes et les propositions de cours optionnels. A cet égard, les municipalités cherchent de plus en plus à regrouper les écoles dont la taille moyenne est désormais en augmentation dans l'ensemble du pays.

### **2.1. Quels sont les principaux déterminants de la réussite ou des difficultés des jeunes ?**

Parmi les principaux déterminants de la réussite des jeunes, on relève :

- une population qui reste très homogène dans les collèges, à l'exception de quelques écoles dans une banlieue de la capitale,
- un suivi personnalisé des élèves,
- une « bonne » formation pédagogique des enseignants – alors que la formation sur les connaissances de la matière enseignée est bien moins exigeante qu'en France –,
- une capacité à dépister les élèves en difficulté.

Les matières facultatives obligatoires et les matières artistiques peuvent

également permettre un équilibre avec les matières dites sérieuses, même s'il est permis de douter que le développement de ces matières conduise à plus d'égalité entre les élèves...

Les difficultés, qui ne sont officiellement pas admises, sont liées de plus en plus aux différences sociales au sein de la population et aux différences économiques entre les communes. En fin de collège, seule la moitié des élèves entre au lycée, alors que 42 % d'entre eux entrent en lycées professionnels, 4 % suivent une dixième année et les 4 % restant abandonnent ; l'avenir de ces derniers n'est cependant pas totalement « perdu » car ils peuvent reprendre à tout moment leurs études s'ils le souhaitent. De plus, l'orientation professionnelle est beaucoup moins dépréciée en Finlande qu'en France, et la non-admission au lycée n'est pas considérée comme un échec si l'élève arrive à intégrer une école professionnelle ; même si, dans les faits, ce choix vers un enseignement professionnel est souvent lié à l'origine sociale des familles.

### ***3. Décrire les politiques d'« éducation prioritaire » et les politiques urbaines mises en œuvre.***

S'il n'existe pas de politique d'éducation prioritaire ni d'équivalent en Finlande, une spécialisation des écoles dans différentes matières, qu'elles soient optionnelles ou obligatoires (arts plastiques, mathématiques, langues étrangères, musique, sport, etc.), se pratique de plus en plus à partir de l'école primaire et du collège. Ce type d'écoles se trouve dans les écoles de quartiers des plus grandes villes de Finlande.

A titre d'exemple, une école en banlieue d'Helsinki à « forte » population émigrée, s'est spécialisée dans les langues étrangères de façon à sortir de sa « ghettoïsation » et inverser la tendance en se construisant une bonne réputation dans ce domaine.

De manière générale, les élèves issus de l'immigration peuvent avoir accès à l'apprentissage de leur langue maternelle, sous réserve d'un nombre minimal de jeunes concernés. Les Finlandais considèrent à juste titre qu'une bonne connaissance de sa langue maternelle aide au développement psychologique de la personnalité et valorise les racines culturelles. Toutefois, l'augmentation du nombre d'immigrés coïncidant avec soucis d'économie des municipalités, cette approche est de plus en plus difficile à concrétiser.

### ***4. Réalisation des évaluations nationales ou locales.***

Il n'existe pas d'évaluation au niveau du collège. Par contre, il existe chaque année, au niveau du lycée, une "interprétation " journalistique du classement des lycées par rapport aux résultats du baccalauréat, dont les Finlandais sont friands,

malgré l'absence de pertinence de ce type de classement.

***5. Existe-t-il des études de prospective consacrées aux politiques visant les jeunes de 11 à 16 ans ?***

Il n'existe aucune étude de prospective en Finlande concernant les jeunes de 11 à 16 ans. Toutefois, quelques informations éparses et générales peuvent être trouvées sur le site du Ministère finlandais de l'éducation et de la culture <http://www.minedu.fi/OPM/> et sur le site de la direction nationale de l'enseignement <http://www.oph.fi/>

Biographie :

Abstract on Basic education 2020 – the national general objectives and distribution of lesson hours, in

<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/perusopetuksentuntijako.html?lang=en>

Rapport d'information du Sénat français : « Finlande : le bon élève des systèmes éducatifs occidentaux peut-il être un modèle ? » Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, N°399, 2009-2010.

***G. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE EN ITALIE***

***Question 1***

***a) Description de l'architecture du système d'enseignement secondaire en Italie***

En Italie, lorsqu'on parle d'enseignement on parle d'instruction et non d'éducation ; le ministère compétent est le Ministère de l'Instruction de l'Université et de la Recherche (MIUR). Les méthodes d'enseignement visent plus la transmission de contenus/savoirs que la formation de l'esprit et l'éducation au sens où nous l'entendons en France.

L'école est obligatoire de 6 à 16 ans soit pendant 10 ans mais par ailleurs, tous les élèves ont une obligation de « formation » jusqu'à 18 ans ou d'apprentissage à partir de 15 ans :

- 1/ soit dans l'enseignement scolaire, jusqu'en 2<sup>ème</sup> année du second degré
- 2/ soit en formation professionnelle initiale

<b>Enseignement primaire et secondaire</b>	<b>Durée des études</b>	<b>Age des élèves</b>	<b>Diplôme de fin d'études</b>
Enseignement primaire – Scuola primaria	5 ans	5/ 6-11 ans	
Enseignement secondaire du 1er degré – Scuola media	3 ans	11-14 ans	« Licenza media »
Enseignement secondaire du 2nd degré (général)	5 ans en 2 cycles 1. biennio – 2 ans 2. triennio – 3 ans	14-19 ans	« Esame di Stato »
Enseignement secondaire du 2nd degré technique ou professionnel	5 ans en 3 cycles : 1. biennio – 2 ans 2. biennio – 2 ans 3. dernière année	14-19 ans	- « Diploma di qualifica » en fin de 2 <sup>nd</sup> e année  - « Esame di Stato » en fin de 5 <sup>ème</sup> année

A l'issue du collège, les élèves peuvent s'orienter vers trois grandes voies :

1/ vers l'enseignement général et technique, soit dans les lycées, soit dans les instituts techniques, soit dans les instituts professionnels

2/ ou vers la formation professionnelle relevant de la compétence des Régions, dispensée dans les agences de formation accréditées sur tout le territoire national

3/ ou vers la formation technique supérieure (IFTS) réorganisée en 2008 et prévoyant des cours dans les Istituti Tecnici Superiori – ITS - confiés aux Régions.

<b>Enseignement secondaire du second degré et enseignement technique supérieur</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lycée d’enseignement général</li> <li>• Lycée classique</li> <li>• Lycée scientifique</li> <li>• Lycée linguistique</li> <li>• Lycée musique et danse</li> <li>• Lycée scientifique, option sciences appliquées</li> <li>• Lycée sciences humaines, option socio-économie</li> <li>• Lycée artistique</li> </ul>	de 14 à 16 ans et de 16 à 19 ans
<p style="text-align: center;"><b>Institut technique</b></p> <p style="text-align: center;">A/ <u>Secteur économique</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Administration, Finances et Marketing</li> <li>2. Tourisme</li> </ol> <p style="text-align: center;">B/ <u>Secteur technologique</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Mécanique, Mécatronique et Énergie</li> <li>4. Transports et Logistique</li> <li>5. Électronique et Électrotechnique</li> <li>6. Informatique et Télécommunications</li> <li>7. Graphisme et Communication</li> <li>8. Chimie, Matériaux et Biotechnologie</li> <li>9. Système de la Mode</li> <li>10. Techniques agraires, Agroalimentaire et Agro-industrie</li> <li>11. Constructions, Environnement et Territoire</li> </ol>	de 14 à 16 ans et de 16 à 19 ans
<p style="text-align: center;"><b>Institut professionnel</b></p> <p style="text-align: center;">A/ <u>Secteur des services</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Services pour l’agriculture et le développement rural</li> <li>2. Services socio-sanitaires</li> </ol>	De 14 à 16 ans et de 16 à 19 ans

3. Services pour l'oéno-gastronomie et l'hôtellerie 4. Services commerciaux B/ <u>Secteur de l'industrie et de l'artisanat</u> 5. Productions artisanales et industrielles 6. Entretien et assistance technique	
<b>Institut d'art</b>	14-19 ans
<b>Formation professionnelle initiale (régionale)</b>	à partir de 15 ans
<b>Enseignement et formation technique supérieure</b>	15-21 ans

Source : Rapport Eurydice Italie – 2010

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_IT\\_IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_IT_IT.pdf)

### ***b) L'Italie a-t-elle un « collège unique » ?***

Le collège, encore appelé communément « scuola media », est aujourd'hui désigné dans les textes officiels comme « école secondaire de premier degré ». Il dure trois ans et non quatre comme en France, alors que le lycée est d'une durée de cinq ans.

De fait, c'est un collège unique car il est commun à tous les élèves de 11 à 14 ans, quel que soit leur niveau.

### ***c) Différentes filières d'enseignement accessibles aux 11-16 ans***

Si pour les élèves de 11 à 14 ans, il existe une filière unique, le collège, en revanche de 14 à 16 ans, les élèves sont déjà répartis dans différents types de lycées, pour suivre le cycle appelé « biennio ».

Depuis la rentrée 2010, le nombre des filières a été réduit dans les lycées. Des 500 options dues à la démultiplication des anciennes expérimentations et des projets, on passe à 6 lycées, soit 14 filières différentes.

### ***d) Réformes et débats récents***

La réforme des collèges date de 2004 ; elle est entrée en vigueur en 2009. Celle des lycées date de 2006 ; elle a commencé à se mettre en place à la dernière rentrée scolaire 2010-2011.

Par ailleurs, une loi sur l'apprentissage à 15 ans, en remplacement de la dernière année d'obligation scolaire, a été adoptée en 2010, renforçant une loi de 2003. Ces nouvelles dispositions concernant l'apprentissage peinent à se mettre en place.

***e) Autres politiques publiques visant les jeunes de cet âge (dont politiques urbaines)***

Il n'y a pas en Italie de programme national de « politiques urbaines » à proprement parler.

Les politiques d'intégration des publics « à risques » sont plus locales ou régionales que nationales.

Le ministère de l'Instruction ne définit pas une cartographie équivalente à celle du réseau « Ambition réussite » en France mais définit comme « zones à risques » en particulier les grandes villes et tout le Mezzogiorno.

Dans cette optique, le Ministère accorde, chaque année, aux établissements scolaires via les rectorats (USR) des financements aux projets éducatifs portant une attention prioritaire aux élèves en situation d'abandon scolaire, aux élèves nomades et aux élèves d'immigration récente, notamment dans les zones dites à risques.

Circulaire ministérielle :

[http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot3152\\_10](http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot3152_10)

Lors des premières propositions pour la réforme, la ministre suggérait l'ouverture de classes « pont » pour l'accueil des enfants issus de l'immigration. Cette proposition n'a pas eu de suite car elle a été violemment rejetée par les syndicats enseignants qui y voyaient une ghettoïsation des immigrés.

Les autres politiques publiques concernant les jeunes de 11 à 16 ans portent sur les grands domaines suivants :

1. Le handicap

Les politiques concernant les jeunes handicapés « à besoins éducatifs spéciaux » reçoivent un fort soutien à la fois de l'Etat et des régions. Les jeunes handicapés sont pleinement intégrés dans le parcours scolaire ordinaire et des « enseignants et assistants de soutien » sont mis à leur disposition. Une région comme l'Emilie Romagne apparaît comme une référence européenne dans ce domaine.

Le Sénat italien vient d'approuver une loi (18 octobre 2009) reconnaissant



la dyslexie, la dysgraphie/la dysorthographe et la dyscalculie comme des handicaps méritant un traitement particulier.

De ce point de vue, l'Italie a toujours été à la pointe des politiques en faveur de l'intégration des jeunes à « besoins éducatifs spéciaux ».

Source :

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_IT\\_IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_IT_IT.pdf)

## 2. La prévention des dépendances

Une politique de prévention est proposée par les établissements scolaires en coordination avec les Services locaux du ministère de la Santé.

Le Ministère de la Jeunesse, de son côté, gère un « Observatoire national du malaise des jeunes lié aux dépendances ». C'est un problème de premier plan en Italie.

## 3. La sécurité routière

Le Ministère de l'Instruction propose dès l'école primaire des programmes d'information sur la sécurité routière et prépare en dernière année de collège les élèves au permis de conduire pour les 2 roues. Statistiquement, les routes italiennes sont parmi les plus meurtrières pour les jeunes.

### ***Question 2***

#### ***a) Éléments de diagnostic sur l'échec scolaire et l'inégalité des chances***

Les résultats moyens des élèves italiens âgés de 15 ans sont, selon l'étude ODCE PISA, parmi les plus bas de l'OCDE bien que les dépenses d'éducation par élève soient élevées. De nombreuses enquêtes internationales montrent que les résultats des Italiens plus jeunes sont bien meilleurs que ceux de leurs aînés, ce qui indiquerait une faiblesse assez importante du système secondaire.

Seule la moitié de la population accède au lycée, alors que la proportion est de deux tiers dans la zone OCDE prise comme un tout.

Source :

[http://www.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=eco/wkp\(2009\)68&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=eco/wkp(2009)68&doclanguage=en)

Par ailleurs, on appelle en Italie les « invisibles » les 10,5 % des jeunes de 15-24 ans qui n'étudient pas, ne travaillent pas et qui ne cherchent pas non plus de travail. Les deux tiers de ces « invisibles » habitent dans le Sud de l'Italie.

Source : [www.corriere.it](http://www.corriere.it)

### ***b) Principaux déterminants de la réussite ou des difficultés des jeunes***

L'inégalité des chances dans le système éducatif italien est décrite dans une étude italienne réalisée à partir des enquêtes PISA conduites en 2000 et 2003 sur 15 000 jeunes de 15 ans.

L'inégalité varie selon :

- le type d'établissements (lycées, instituts techniques et professionnels) : les élèves des instituts professionnels sont de niveau inférieur à ceux des instituts techniques, eux-mêmes inférieurs à ceux des lycées

- les régions : les élèves du Nord de l'Italie obtiennent de meilleurs résultats que ceux du Sud et des îles

- les matières : les résultats en lecture et sciences sont meilleurs qu'en mathématiques

- le niveau d'étude des parents : les parents des régions du nord sont plus diplômés que ceux du centre et du sud ; les parents des élèves de lycées sont plus diplômés que ceux des élèves d'instituts professionnels et techniques

- Le niveau socio-économique de la famille recoupe en partie les disparités entre le Nord et le Sud

Source :

<http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/sfoglialeq.pdf>

Cette étude est confirmée par le « Rapporto sulla scuola in Italia 2010 » de la Fondazione Giovanni Agnelli.

Source : <http://www.fga.it/home/focus/article/presentazione-del-rapporto-sulla-scuola-in-italia-2010-roma-mercoleda-24-febbraio-115.html>

*c) Différenciations en fonction de l'origine sociale, territoriale ou ethnique*

**Les différenciations territoriales sont importantes entre le nord et le sud :**

Un article de La Repubblica (24/02/10) résume parfaitement la situation :

« Etre un étudiant du Nord (de l'Italie) signifie avoir, au départ, 68 points d'avance, selon le calcul des compétences établis par l'OCDE, par rapport à un camarade du Sud. Et ceci parce que, à dépense égale de l'état, les écoles des régions septentrionales (Veneto, Emilia Romagna, Trentino, Lombardia), sont infiniment meilleures que celles des régions méridionales : aujourd'hui, un adolescent de 15 ans qui étudie dans le Sud a une préparation égale à celle d'un adolescent de 13 ans dans le Nord ; il y a 2 ans de différence de « niveau de compétence ».

« De fait, 30 % des élèves méridionaux ne rejoint pas le « seuil minimum de compétence » qui, selon les standards européens, est le premier degré pour ne pas devenir marginal ou exclu. Cela signifie que pour cette tranche de jeunes, les portes sont déjà closes. »

« A ces différences anciennes et jamais résorbées (différences sociales), s'ajoutent des différences plus récentes telles que l'accès aux nouvelles technologies ; les ados italiens sont semblables à leurs camarades européens pour l'accès à l'ordinateur (91 % des adolescents de 15 ans en possèdent un). Cependant, au niveau scolaire l'usage de l'ordinateur est moins bien diffusé, si bien que 50 % des élèves italiens y ont accès à l'école contre 60 % dans le reste de l'Europe ; mais la différence est surtout territoriale : on compte un ordinateur pour 5 élèves à Bolzano contre un pour vingt sept élèves à partir de Naples. »

Source : [http://www.repubblica.it/scuola/2010/02/24/news/divario\\_nord-sud-2409892/index.html?ref=search](http://www.repubblica.it/scuola/2010/02/24/news/divario_nord-sud-2409892/index.html?ref=search))

**Les différenciations sont souvent d'ordre socio-culturel :**

En Italie, l'impact du milieu familial au niveau individuel est moins important que dans la zone OCDE en général mais la famille a une plus grande influence dans le choix de l'école.

« Si l'incidence du milieu social est moindre que dans de nombreux autres pays membres, elle passe essentiellement par une sorte d'auto discrimination résultant du choix des familles entre les différents types d'établissements secondaires du deuxième cycle. » (rapport OCDE 2009).

**Les différenciations sont aussi liées aux origines ethniques des élèves :**

Selon le rapport de l'OCDE en 2009, les élèves nés hors du pays et ceux qui ne parlent pas la langue nationale à la maison obtiennent des résultats substantiellement plus bas que ceux des natifs.

L'impact du milieu familial, associé au statut d'immigré ou de locuteurs non natifs, est légèrement plus élevé en Italie que dans la moyenne de la zone OCDE.

***Question 3***

***a) Politiques d' « éducation prioritaire » et politiques urbaines mises en œuvre***

La question des politiques urbaines et de l'éducation prioritaire ne se pose pas en Italie sur le même mode qu'en France car si des écarts de ressources sont importants, ils se situent entre des régions et non entre le centre et la périphérie des villes.

L'article suivant sur Milan, et publié en 2005, résume la situation :

**« Des écarts de ressource importants mais une absence de polarisation spatiale**

L'Italie est le pays de l'Union européenne qui connaît les plus grands écarts de richesse entre régions.

Dans la plus riche d'entre elles, la Lombardie, la question sociale revêt un caractère géographique, mais elle n'oppose pas les centres aux périphéries, ou des quartiers défavorisés à des quartiers défavorisés. Milan se caractérise par une relative proximité spatiale entre les groupes sociaux.

A Milan comme ailleurs, une relative homogénéité sociale de l'espace métropolitain et l'importance de la cellule familiale comme premier lieu de sociabilité expliquent que la question sociale n'ait qu'un faible écho au niveau des quartiers.

**Une prise de conscience sociale récente**

Cette dimension sociale est récente dans les politiques urbaines. Elle est devenue explicite dans la procédure des contrats de quartiers mise en place par l'État en 1997. Toutefois le champ d'intervention est limité à l'échelle de micro-territoires de logements sociaux dégradés.

L'auteur du rapport note que les programmes européens de type URBAN ont contribué à cette prise en compte de la composante sociale du développement des territoires. Cependant, les opérations urbaines ressortent plus d'une logique d'opportunités (conjoncture favorable de capitaux privés mobilisés autour de projets

stratégiques, disponibilité de ressources publiques...) sur lesquelles viennent, dans le meilleur des cas se greffer des opérations de rénovation du parc populaire.

Cette étude participe d'une analyse comparée de la ségrégation et des politiques publiques sur cinq territoires européens (Barcelone, Berlin, Milan, le Grand Londres et l'Île-de-France). »

Source : <http://www.iau-idf.fr/nos-etudes/detail-dune-etude/etude/segregation-urbaine-et-politiques-publiques-etude-com.html>

Afin de remédier à l'écart entre le nord et le sud, le système scolaire italien s'appuie essentiellement sur le « Programma Operativo Nazionale » (PON) qui repose sur les fonds structurels européens. Le PON appelé « La Scuola per lo Sviluppo » (« L'école pour le développement ») est un des sept programmes PON prévus par le Cadre Communautaire de Soutien (Quadro Comunitario di Sostegno - QCS). Le PON « Scuola » réunit l'aide du Fonds social européen (FSE) et le Fonds européen de développement régional (FEDER). Il est géré par la Direction générale des affaires internationales du Ministère de l'Instruction.

Sont éligibles au PON les écoles publiques des six régions du Mezzogiorno, autrement dit : la Basilicate, la Calabre, la Campanie, les Pouilles et la Sicile.

Le montant des subventions s'élève à 830 M€.

Les objectifs principaux de ce programme pour la période 2007-2013 sont les suivants :

- la réduction du phénomène d'abandon scolaire
- le développement de la société de la connaissance et de l'information
- l'amélioration des connaissances de base
- le soutien à la mobilité des jeunes et le développement des instruments pour la garantir
- l'intégration au monde du travail (stage, validation des compétences, certifications)
- le développement de la formation continue
- la formation des enseignants et du personnel scolaire
- le renforcement de l'égalité des chances
- le développement d'une culture environnementale

Source :

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/pon/pon.shtml>

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/documenti/obiettivi\\_servizio.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/documenti/obiettivi_servizio.shtml)

### ***b) Fondements, histoire et principaux débats dont elles font l'objet***

Les débats en cours ne concernent pas directement les « politiques urbaines » ou d' « éducation prioritaire » mais la réorganisation des lycées et instituts techniques et professionnels, les disciplines enseignées...

Source : “9. Riforme in corso e argomenti di dibattito in ambito educativo”

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national\\_summary\\_sheets/047\\_IT\\_IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_IT_IT.pdf)

En outre, le « Rapporto sulla scuola in Italia 2010 » de la Fondazione Giovanni Agnelli souligne un autre débat : celui du fédéralisme scolaire. La discussion s'est concentrée jusqu'à maintenant, précise ce rapport, sur les niveaux essentiels des prestations, financées par l'Etat et distribuées aux Régions comme « input » (organisation des moyens, programmes, dimensions des classes, etc.). Cependant, ajoutent les auteurs de ce rapport, le fédéralisme doit, pour pouvoir dépasser les écarts territoriaux, se fonder sur des objectifs quantifiables de « output », que les régions s'engagent à atteindre et l'Etat à financer, en utilisant les 3,2 milliards d'euros annuels qui seraient économisés grâce au fédéralisme fiscal. Deux objectifs sont fixés : un niveau minimum de compétences, mesuré par l'Etat, pour au moins 95 % des élèves de 16 ans de la Région ; et une réduction du taux d'abandon sous la barre des 10 %.

Source : <http://www.fga.it/home/focus/article/presentazione-del-rapporto-sulla-scuola-in-italia-2010-roma-mercoleda-24-febbraio-115.html>

### ***c) Politiques visant des territoires ou des individus ?***

Le site du Ministère de la jeunesse rappelle que les Accords du Programme Cadre avec les Régions et les Provinces Autonomes de 2007 et 2008 prévoient un fonds de 60 millions d'euros à destination des organismes régionaux (pour chacune des années 2007 et 2008). Les ressources sont réparties selon les critères déjà en vigueur pour la répartition du Fonds pour les politiques sociales. Les objectifs région par région sont publiés sur le site du Ministère de la jeunesse.

Source : <http://www.gioventu.gov.it/Dipartimento-Infirma/Politiche-Giovanili.aspx>

D'après le rapport Eurybase 2008/2009, il existe des mesures spécifiques en faveur des enfants/élèves immigrés et appartenant à des minorités ethniques :

Le Ministère de l'éducation italien a publié en 2006 un guide pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers, document qui a pour objectif de fournir, outre un cadre normatif de référence, quelques suggestions d'ordre administratif et didactique, afin de favoriser aussi bien l'intégration des élèves étrangers dans l'école qu'une scolarité et une formation réussies.

Source : [http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24\\_06.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml)

Il n'est pas prévu, dans le cadre de l'intégration des élèves étrangers, d'enseignants de soutien, à moins que les élèves concernés soient dans une situation de handicap, dans quel cas, ils bénéficient des mêmes mesures de soutien que celles prévues pour les élèves italiens. Cependant, on note une présence importante de médiateurs linguistiques et culturels mis à disposition des organismes locaux ou d'autres organismes et associations territoriales, afin de favoriser la communication des enseignants et autres acteurs scolaires avec les élèves et leurs familles.

Le Ministère de l'Instruction (MIUR) a envoyé à tous les établissements, le 8 janvier 2010, une circulaire ministérielle contenant des « indications et recommandations pour l'intégration d'élèves de nationalité non italienne ». Par ce texte, le Ministère prévoit des ressources financières afin d'aider les écoles à insérer les enfants étrangers. La proportion d'élèves non italiens ne devra pas dépasser 30 % des inscrits. Des dérogations sont possibles. A l'école primaire et au collège, un quota d'heures d'enseignement de la seconde langue vivante peut être utilisé afin de renforcer l'enseignement de l'italien pour les élèves étrangers.

Source : [http://www.flcgilcaserta.it/news\\_dett.php?recordID=1657](http://www.flcgilcaserta.it/news_dett.php?recordID=1657)

#### ***Question 4 et 5***

Nos recherches en vue d'un bilan national des actions menées en matière de politique urbaine et d'éducation prioritaire visant les publics de 11 à 16 ans ont été infructueuses. Tout laisse penser qu'il n'y en a pas, dans la mesure où comme le démontrent les différentes sources citées, il s'agit essentiellement d'expériences

locales ou régionales. Seuls sont accessibles les bilans du PON dont les résultats (publiés en 2010) de la phase 1 de l'objectif F « Promouvoir la réussite scolaire, l'égalité des chances et l'intégration sociale » sont largement positifs.

Source :

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/allegati/rapporto\\_audit\\_faseI\\_estensiva\\_primo\\_ciclo.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/allegati/rapporto_audit_faseI_estensiva_primo_ciclo.pdf)

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/documenti/obiettivi\\_servizio.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/fondistrutturali/documenti/obiettivi_servizio.shtml)

En matière de prospective, il existe des études des Ministères de la Justice et de l'Intérieur mais qui portent essentiellement sur les publics plus âgés, de 16 à 30 ans.

## ***H. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE AU ROYAUME-UNI***

### ***Question 1***

***Décrire succinctement l'architecture du système d'enseignement secondaire dans votre pays de résidence***

L'école est obligatoire pour les enfants de 5 à 16 ans (elle deviendra obligatoire jusqu'à 18 ans en 2013).

Les écoles publiques sont gratuites et ouvertes pour les enfants de 3 à 18 ans.

- 11 à 15 ans : Secondary School

- 16 à 17 ans : Sixth Form College

A 11 ans, les enfants passent les National Curriculum Tests sur les matières du tronc commun.

Les matières obligatoires entre 5 et 16 ans sont :

- Education civique,
- Technologie, Géographie,
- Histoire,
- TICE,
- Langue Anglaise



A 14-15 ans, ils passent leur GCSE, General Certificate of Secondary Education .

Au-delà de 16 ans, s'ils souhaitent continuer leurs études, les élèves devront aller en Sixth Form College pour préparer pendant deux ans, les matières qu'ils auront choisies aux A-levels.

Les différents types d'écoles :

- *Community schools* : la Local Authority (rectorat) emploie les employés de l'école, est propriétaire des bâtiments.

- *Voluntary Controlled schools* : majoritairement écoles confessionnelles, peut bénéficier de fonds levés par une association à but non lucratif,

- *Foundation schools* : Les employés de l'école sont recrutés par le conseil d'administration de l'école.

- *City and Technology colleges* : Spécialisés dans l'enseignement des matières technologiques, mathématiques et sciences. 1/5 des fonds de ces écoles viennent de fonds privés. De même que les académies, ces écoles sont gérées directement par le Ministère.

- *Academies* : gérés par le ministère directement sans passer par les local authorities (rectorat).

- *Les Grammar Schools* : Reliquat du système tripartite (fin en 1970)

Les élèves peuvent passer un diplôme à l'âge de 11 ans : le Eleven Plus. En fonction des résultats, les enfants peuvent intégrer une Grammar School. A ce jour, 164 Grammar Schools existent toujours au RU. Les admissions se font toujours en fonction des résultats au Eleven Plus.

- Les écoles privées : *Independant schools*

***Existe-t-il l'équivalent du collège unique français, ou, à défaut, quelles sont les différentes filières d'enseignement accessibles aux 11-16 ans ?***

Ce n'est qu'à partir de 16 ans que les élèves peuvent choisir une filière technologique (BTEC qualifications : *Business and Technology Education Council*), un apprentissage, ou suivre une filière générale.

Jusqu'aux années 70, le système tripartite (1944) était encore en vigueur :

A l'âge de 11 ans les élèves présentaient l'examen Eleven Plus.

En fonction des résultats les élèves étaient placés (du plus bas au meilleur niveau) :

- **Secondary Modern Schools** : Enseignement de compétences pratiques, techniques, économie familiale.
- **Secondary Tehnical Schools** : sciences, technologie, ingénierie
- **Grammar Schools** : cursus académique, théorique, littérature, mathématiques complexes.

***Ce niveau d'enseignement a-t-il fait l'objet de réforme ou de débats récents ?***

Les débats actuels concernent particulièrement la mise en place d'un tronc commun appelé : English Baccalaureate.

Le nouveau ministère s'inquiète des choix des matières optionnelles par les élèves, négligeant de plus en plus les matières fondamentales. En résulte un nombre important d'élève n'ayant pas les pré-requis pour intégrer une université.

Pour faire face à cette difficulté, le nouveau gouvernement propose la mise en place du English Baccalaureate, qui récompense plus largement les élèves ayant choisi les 5 matières fondamentales que sont :

- La Langue anglaise,
- L'Histoire/Géographie,
- Une science,
- Une langue vivante,
- L'Education Civique.

***Quelles autres politiques publiques visent les jeunes de cet âge ? (politiques urbaines notamment ?)***

Le gouvernement travailliste a lancé en 2003 la campagne « Every Child Matters ». Cette campagne gérée par le Département des enfants, des Ecoles et des Familles, avait pour but d'harmoniser les actions des différents organismes et acteurs de l'éducation et de la jeunesse.

La stratégie consistait en :

- une meilleure coordination des politiques concernant la jeunesse,
- des mesures visant à renforcer l'offre de formation et d'éducation aux jeunes de plus de 16 ans,
- permettre de cibler le plus tôt possible les risques d'exclusions sociales

chez les jeunes,

- prévenir les comportements anti-sociaux des jeunes en intervenant auprès des familles,
- promouvoir les solidarités actives au sein de la jeunesse en difficulté.

### ***Question 2***

***Fournir les éléments de diagnostic sur l'échec scolaire et l'inégalité des chances dans votre pays de résidence.***

*D'après l'enquête UNICEF, Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-being in Rich Countries, 2007:*

Les enfants du Royaume-Uni estiment qu'il est plus difficile que jamais d'échapper à la pauvreté et estiment que les inégalités du système éducatif sont dévastatrices pour la société. Ils estiment que la mobilité sociale ne fonctionne plus malgré des dépenses dans l'éducation augmentées de 50 %.

Le Royaume-Uni est le leader mondial dans l'inégalité de l'éducation.

- Les enfants de milieux défavorisés ont 5 fois plus de chance de se trouver en échec scolaire.

- Les enfants issus de la classe ouvrière blanche représentent la plus grande proportion d'enfants en situation d'échec scolaire : 17 % de cette population obtient la moyenne aux examens (A-level) contre 56 % au niveau national. (19 % pour la jeunesse issue de l'immigration caribéenne noire).

- Les enfants issus des « disadvantaged Schools » (calculé en fonction du nombre de repas gratuit à la cantine) ont 2.7 fois plus de chances de se retrouver en situation d'échec scolaire.

- Les enfants avec « Special Educational Needs » ont 4 fois plus de chances de se retrouver en situation d'échec scolaire.

L'ensemble des aspects de rupture sociale sont en connection avec l'échec scolaire :

- Criminalité : 73 % des jeunes criminels sont en échec scolaire total,
- Chômage : 2/3 des employés estiment que l'école ne prépare pas à la vie active,
- Santé : 32 % des jeunes renvoyés de l'école ont eu des problèmes de consommation de stupéfiant.

***Quels sont les principaux déterminants de la réussite ou des difficultés des jeunes ?***

D'après une enquête menée par le centre for social justice

Les principaux déterminants de la réussite est sans nul doute l'origine social des enfants et la possibilité financière de leur famille à les inscrire dans les écoles privées (independant Schools). Par conséquent 7 % des enfants britanniques suivent leur cursus dans le secteur privé. Ces 7 % représentent 50 % des entrées aux universités du Russel Group.

***Existe-t-il notamment de fortes différenciations en fonction de leur origine sociale, territoriale ou ethnique ?***

Différents groupes d'enfants sont plus concernés par l'échec scolaire :

- Les enfants des milieux défavorisés (Poor Children), qui sont identifiés par l'éligibilité au repas gratuits à la cantine (seul critère d'évaluation des ressources financières des parents).

- Les enfants de zones défavorisées,

- Certains groupes ethniques (plus particulièrement les enfants issus de la classe ouvrière blanche)

Il est intéressant de se pencher sur ces chiffres. Effectivement, Les « Poor Children » qui sont éligible à la gratuité des repas à la cantine ne sont pas tous dans le même cas de figure en fonction de leur origine ethnique :

- 70 % des « Poor Children » d'origine chinoise obtiennent la moyenne à leurs examens de GCSE,

- 43 % des « Poor Children » d'origine indienne obtiennent la moyenne à leurs examens de GCSE,

- 40 % des « Poor Children » d'origine Bangladeshi obtiennent la moyenne à leurs examens de GCSE,

- 33 % des « Poor Children » d'origine Pakistanaise obtiennent la moyenne à leurs examens de GCSE,

- 30 % des « Poor Children » d'origine africaine obtiennent la moyenne à leurs examens de GCSE,

- 20 % des « Poor Children » d'origine caribéenne obtiennent la moyenne à leurs examens de GCSE,

- 17 % des « Poor Children » d'origine anglaise obtiennent la moyenne à leurs examens de GCSE.

*Données : www.dfes.gov.uk, KS4 results by ethnicity and eligibility for FSM, 20084*

### ***Question 3***

***Décrire les politiques d'éducation prioritaire et les politiques urbaines (ou leurs équivalents) mises en œuvre.***

L'ancien gouvernement avait fait de cette question une priorité. Le ministère de l'Éducation avait laissé place au Département des Enfants, des Ecoles et des Familles.

Les objectifs du département étaient les suivants :

- ❖ Enfants en bas-âge et garderies,
- ❖ Santé et bien être,
- ❖ Education, formation et employabilité,
- ❖ Assistance sociale,
- ❖ Jeunesse.

La politique de l'éducation prioritaire intervient pour les écoles et collèges où l'échec scolaire est le plus important. Elle vise à corriger les effets les inégalités sociales et économiques. L'éducation prioritaire se structure en réseaux "Ambition réussite". Ils favorisent la continuité des apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire. Ils mettent en cohérence les actions engagées dans le temps scolaire et hors temps scolaire.

La plus grande politique visant les 11-16 ans consiste en l'initiative gouvernementale de 2003 : Every Child Matters.

Les objectifs de cette campagne sont, pour chaque enfants, quelque soit leurs origines ethnique et sociale, qu'ils puissent bénéficier d'un soutien concernant :

La santé, la sécurité, le bien être, l'assurance d'un bien être économique.

L'ensemble des organisations impliquées dans ce programme, des hôpitaux aux écoles en passant par la police, les associations, les groupements de bénévoles, travaillent de concert, échangent des informations afin de protéger les enfants et adolescents et contribuer à leur bien être présent et futur.

Dans le cadre de cette initiative, les 200 académies (Local authorities) ont travaillé en partenariat avec les entités citées ci-dessus afin de trouver les meilleures pratiques pour atteindre les objectifs au niveau local. Les jeunes ont, dès le départ, fait partie des réflexions des groupes de travail.

En 2005, des « Commissaires des enfants » ont été nommés pour permettre à la jeunesse d'avoir voix au chapitre dans les discussions gouvernementales et locales.

***Quels sont leurs fondements, leur histoire, et les principaux débats dont elles font l'objet ?***

Avec les élections du gouvernement *New Labour* en 1997, l'activité concernant les politiques prioritaires a été à la fois intensifiée et élargie en matière de centres d'intérêt. L'intensification provient de l'engagement des gouvernements *New Labour* à s'attaquer au handicap scolaire à un moment où des moyens plus puissants d'intervention centralisée ont été mis à la disposition des décideurs politiques comme jamais auparavant. Avant l'*Education Reform Act* de 1988 il y avait une grande part de contrôle local de l'éducation. En particulier les autorités éducatives locales (LEA) (Local Authorities) administraient les écoles directement et, dans une large mesure, étaient responsables du développement des politiques prioritaires au niveau local. Cependant le *Education Reform Act* a considérablement affaibli le pouvoir des autorités locales, donnant aux écoles plus de liberté, tout en accroissant considérablement le niveau de contrôle exercé par le gouvernement central.

Les politiques prioritaires visent ceux qui ont le plus de chances de connaître l'échec scolaire et, donc, l'exclusion sociale. Depuis 1997, ces politiques ont été de différentes sortes, toutes menées au niveau local, souvent émergeant puis disparaissant en l'espace de quelques années. Il est impossible d'en faire ici un catalogue complet.

***Ces politiques visent-elles des territoires ou des individus ?***

Dans la majeure partie des cas, chaque politique était menée au niveau local, en fonction du contexte.

***Quels sont les critères déclenchant leur mise en œuvre ?***

L'échec scolaire est le critère le plus marquant, notons cependant que le taux de grossesse infantile, d'alcoolisme chez les jeunes et de la criminalité dans certaines zones ont largement influencé la mise en place de ces politiques.

***Des leviers d'action originaux ont-ils été identifiés pour améliorer l'insertion scolaire et sociale des jeunes ?***

Des tentatives coûteuses ont été proposées par le Labour. La plus répandue consistait en la création de « contrats jeunes », dédiés à d'anciens délinquants ayant

purgés leur peine et sans qualification. Ces contrats pris en charge en grande partie par le Gouvernement, permettaient à ces jeunes d'obtenir une expérience professionnelle au sein d'une association, d'un club de sport ou d'une Local Authority.

***Question 4***

***Quels sont les résultats des politiques urbaines et d'éducation prioritaires ?***

Pas d'information sur les résultats, depuis la prise de pouvoir des conservateurs.

***Des évaluations nationales ou locales ont-elles été réalisées ?***

***Question 5***

***Existe-t-il des études de prospective consacrée aux politiques visant les jeunes de 11 à 16 ans ? Le cas échéant, quelles sont les principales conclusions de ces études ?***

Le gouvernement, et plus particulièrement le ministère de l'Education, élabore actuellement ces études. Nous ne disposons pas d'éléments concrets pour y répondre.

***I. RÉPONSES DE L'AMBASSADE DE FRANCE EN SUÈDE***

En Suède, le système éducatif sera réformé en profondeur en 2011 avec une évaluation des résultats introduite dès le collège et la création de filières professionnelles dès l'entrée au lycée afin de répondre aux défis du marché du travail. En revanche, la structure du collège unique n'est pas remise en cause car dans la culture suédoise, l'égalité des chances concerne tous les élèves allant à l'école obligatoire entre 7 et 16 ans (troncs communs). On ne redouble pas dans ce système égalitaire et l'accent est mis davantage sur les compétences sociales des individus que sur leurs performances scolaires. Il existe en revanche des opérations visant à davantage intéresser les jeunes entre 11 et 16 ans à la culture, mais ces actions n'interviennent pas dans le rythme scolaire à proprement parler.

***1) Architecture du système d'enseignement secondaire en Suède***

Le système éducatif suédois est décentralisé, ce qui signifie que les 290 communes existantes et les écoles prennent part au processus de décision aux

côtés de l'État (39 % du personnel communal s'occupe des tâches scolaires). Le ministère de l'éducation, Utbildningsdepartementet, (dont le ministre actuel se nomme Jan Björklund) et les secrétaires d'État qui y sont reliés ont une responsabilité globale sur le système éducatif et donnent leurs instructions à la Direction nationale des établissements scolaires (Statens Skolverk) qui joue un rôle central dans le fonctionnement du système éducatif suédois. La Direction nationale des établissements scolaires a pour mission de définir le cadre de l'enseignement public en établissant les objectifs et les règles que devront suivre les écoles, elle décide du programme général de l'enseignement et des critères d'évaluation. Skolverket est responsable du suivi national des établissements et doit s'assurer que les communes respectent les règles fixées par la loi. Elle participe à l'évolution du système scolaire en suscitant des propositions de développement et d'amélioration.

Les communes disposent d'une grande autonomie dans le domaine de l'enseignement pré-universitaire car l'éducation est placée sous la tutelle des autorités locales. Chaque conseil communal désigne un ou plusieurs comité(s) constitué(s) de représentants publics élus, chargés de garantir la conduite des activités éducatives. Ces comités sont responsables de la construction des infrastructures, de la coordination des écoles et du recrutement des enseignants et du personnel. La commune distribue les ressources et les subventions, et décide, en tenant compte des particularités locales, de la manière dont seront atteints les objectifs fixés par l'État, elle rédige pour cela un plan scolaire propre à la commune (Lokal skolplan).

Chaque école doit élaborer un plan de travail (Lokal arbetsplan) qui repose sur les lois nationales, le programme et les priorités locales. La loi sur l'enseignement scolaire indique que les enseignants, les élèves et les parents d'élèves ont un droit de regard sur les décisions et l'organisation de l'école aux côtés du chef d'établissement, mais le pouvoir de ces derniers varie selon les communes et les écoles.

Il existe en Suède trois types de régimes gouvernant l'École : elle peut être publique (Offentliga skolväsendet), autonome (Friskola ou Fristående skola) ou privée. Les écoles autonomes se caractérisent par le fait qu'elles ne soient pas organisées par la commune, ni par l'État mais par une autre personne physique ou morale. Ces établissements doivent être validés par la Direction nationale (Skolverket) suivant les mêmes lois nationales que les établissements publics (Skollag, Liiroplan). Depuis 1992, ces écoles sont financées par des ressources publiques, il leur est interdit de toucher des frais de scolarité. Depuis la réforme de 1991-1992, le nombre d'établissements indépendants a augmenté, passant de 238 en 1995 à 625 en 2007. Aujourd'hui 10 % des élèves de l'école obligatoire (Grundskolan) et 20 % des lycéens fréquentent un établissement autonome ; 10 % de ces écoles ont une orientation confessionnelle et 6 % suivent la méthode pédagogique Steiner-Waldorf. Parallèlement aux établissements publics et autonomes, il existe des écoles privées financées par des frais de scolarité, par des donations etc., ces écoles ne sont pas contrôlées de la même façon que les écoles publiques ou autonomes. Ces établissements sont parfois des internats



(Riksinternatskolor).

L'école est obligatoire en Suède entre 7 et 16 ans et le collège concerne les élèves entre 11-12 ans et 14-15 ans. Le collège dure trois ans, certaines communes comptabilisant la dernière année de primaire (mellanstadiet) comme une première année de collège. Le collège est unique, il n'existe pas de filières techniques pour les élèves rencontrant des difficultés au sein du cursus général.

Tous les élèves ayant achevé leurs neuf années d'enseignement obligatoire ont le droit d'entrer au lycée (Gymnasieskolan). Le lycée s'adresse aux jeunes gens entre 16 et 20 ans, il est gratuit et dure 3 ans. Les élèves ayant obtenu des résultats suffisants en suédois, en mathématiques et en anglais ont accès aux programmes nationaux : ils sont au nombre de 17 et combinent des cours obligatoires et facultatifs ; ces programmes peuvent préparer à un métier ou à la poursuite des études. Des programmes individuels destinés à préparer les élèves ayant pris du retard à rejoindre un programme national sont également proposés. Le troisième type de programme existant est le programme local spécial qui associe des cours de plusieurs programmes nationaux.

## ***2) Le système d'évaluation en Suède***

Le système de notation suédois ne comprend que quatre paliers d'évaluation : MVG (Mycket Viil Godkiint — Très bien), VG ( Viil Godkiint — Bien), G (Godkiint — Passable) et IG (Icke Godkiint — Insuffisant). Pendant la scolarité de base, seules les notes MVG et VG peuvent être attribuées et les élèves ne sont vraiment notés qu'à partir du collège.

Le système de notation actuel se fonde sur des objectifs définis par les autorités nationales. Les communes et les établissements scolaires sont libres de définir comment ces objectifs doivent être atteints. La question de la nécessité de mettre des notes aux élèves a fait l'objet d'un long débat en Suède, les opposants à cette mesure estimant que les notes allaient à l'encontre du développement d'un esprit solidaire entre les élèves. Le système actuel est ainsi particulièrement discret et n'établit pas de véritable classement.

Le niveau général des élèves est évalué à l'aide de tests nationaux auxquels sont soumis les élèves de 3<sup>e</sup> e année (en suédois et en mathématiques), de 5<sup>e</sup> année (à partir de 2009, en suédois, en mathématiques et en anglais) et de 9<sup>e</sup> année (en suédois, en mathématiques et en anglais. De nouvelles matières telles que la chimie, la physique etc. vont être ajoutées en 2009). Il y a également des tests nationaux au lycée. Ces tests ont pour but d'encourager l'égalité dans la notation entre les différentes écoles et les différentes communes.

Le projet de réforme du gouvernement concerne également la méthode d'évaluation des élèves. Une nouvelle échelle de notes, allant de A à F, a été

proposée pour faciliter la compréhension du niveau et le suivi de l'évolution des élèves. Les notes comprises entre A et E signifient que l'élève a validé la matière, le F signale que les exigences ne sont pas atteintes. Des critères seront établis pour l'obtention des notes A, C et E. Avec cette réforme, le gouvernement espère augmenter la motivation et encourager les élèves à se dépasser.

Les résultats des élèves seront mieux communiqués aux parents et tuteurs légaux grâce à des bulletins annuels. De plus, la réforme prévoit de multiplier le nombre de tests nationaux pour avoir un meilleur suivi des connaissances des élèves.

### ***3) L'égalité des chances en Suède***

Le système éducatif en vigueur en Suède est ainsi porteur de l'idéal égalitaire caractéristique de l'ensemble de la société suédoise. La loi régissant l'École (Skollagen 1985 : 1100) indique que « tous les enfants et jeunes adultes, indépendamment du genre, de l'origine et de la situation sociale, doivent avoir un accès égal à l'éducation au sein du système éducatif national. L'éducation doit être de standard identique dans toutes les écoles et sur l'ensemble du territoire ».

Selon l'OCDE, il existe une incidence réelle du milieu social sur les performances scolaires de l'élève. Par exemple, en 2006, la Suède se classait au 8e rang en ce qui concerne l'équilibre entre le milieu socio-économique et les résultats scolaires : un élève de faible statut socio-économique avait ainsi trois fois plus de chances d'avoir des résultats scolaires médiocres en mathématiques<sup>23</sup>. L'OCDE recommandait de ne pas encourager l'orientation précoce en filières et d'éviter une sélection uniquement par les résultats afin de ne pas menacer l'égalité des chances à l'école. La Suède apparaissait en revanche comme l'un des rares pays où l'indice de ségrégation était relativement faible, d'où peu de réformes concernant l'égalité des chances au collège.

### ***4) Propositions d'insertion professionnelle et sociale***

Le collège unique n'est pour l'instant pas remis en cause. Les autorités politiques souhaitent garantir ce tronc commun sans créer de filières professionnelles concrètes. Le gouvernement prévoit de créer des filières d'élite au niveau du collège avec un renforcement de certaines matières (les filières d'élite existent depuis 2009 dans les lycées). Pour les élèves en décrochage scolaire, les communes ont la possibilité d'avoir un soutien pédagogique supplémentaire afin de les intégrer davantage à la classe. Les effectifs sont dédoublés pour les classes de collèges des zones urbaines sensibles.

---

<sup>23</sup> Ces classements s'effectuent majoritairement par les tests PISA pour le suivi des acquis des élèves. Ils donnent des indications globales, mais ne sauraient être pris pour véritables instruments de recherche.

Comme on ne redouble pas dans le système suédois et que la discrimination est un sujet tabou, il est peu probable que les gouvernements introduisent des filières professionnelles dès le collège. En revanche, des politiques publiques d'insertion sont mises en place pour aider certaines communes où des difficultés sociales sont repérées. L'idée est de proposer une offre de loisirs culturels adaptée aux jeunes et aux familles. Le cas de Tom Tit Experiment est à ce titre remarquable. Créé en 1987 dans une commune à forte population étrangère (Siidertälje), ce centre de loisirs à visée scientifique propose aux enfants et aux parents une série d'expérimentations et d'ateliers. En 1996, une formation des professeurs de l'école de base a été initiée à Tom Tit pour les niveaux 1 à 7 (école primaire et première année de collège). En 2004, Tom Tit a même lancé une crèche éducative (60 enfants) et est devenue membre du consortium Telge (opérateur immobilier de Siidertälje). Il existe environ 600 expériences à Tom Tit permettant d'éveiller la curiosité scientifique et technologique des jeunes. Des ateliers réguliers sont proposés aux collégiens.

### ***5) Éducation prioritaire***

Tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, les communes ont vu leurs compétences élargies sur le plan de l'intégration de la jeunesse. Elles avaient également en charge la gestion des activités de loisir des jeunes. Dans les années 1940, des comités de soin de la jeunesse (Ungdomsvårdkommittéer) furent installés dans les différentes communes. La jeunesse devenait alors l'objet de politiques publiques spécifiques et ne dépendait pas seulement du bon vouloir associatif et de l'action de bénévoles. Les premiers parcs communaux pour la jeunesse ont ouvert à Göteborg et à Sundsvall en 1936. Au cours des années soixante, les acteurs de l'éducation populaire reçurent un soutien des communes pour l'intégration des jeunes. Cela coïncide avec l'expansion de l'État-Providence suédois entre les années 1950 et 1980. La première administration communale consacrée aux loisirs des jeunes est née en 1956 à Norrkiiping. Ce modèle s'est par la suite à un certain nombre de communes dans les années 1960 et 1970. Durant ces années, ces maisons de la jeunesse ont abordé les sujets touchant le mal-être des jeunes en particulier dans les zones urbaines déclassées (drogue...). À Linkiiping, la méthode « filière ouverte » (Oppna linjen) a été conçue pour proposer des activités de loisir et des équipements à une partie de la jeunesse non rattachée au tissu associatif. La notion de parcs d'activités fut alors développée ; au milieu des années 1970, le débat a porté sur l'idée d'affronter les problèmes de drogue et d'alcool survenant dans ces parcs. Le changement est intervenu dans les années 1990 avec une baisse de soutien aux politiques publiques de la jeunesse et de la prévention de la délinquance. Entre 1990 et 2000, environ 300 à 400 parcs de loisirs ont disparu en Suède soit une diminution de 17 %. Depuis les années 2 000, 130 maisons des jeunes ont été recensées avec des structures adaptées pour les publics scolaires en difficulté (13-16 ans). On estime ce chiffre à 150-200 dans les communes suédoises si l'on se fie aux sites internet des administrations communales.

Dans le même temps, les communes ont proposé des programmes d'insertion professionnelle mais qui visent seulement les lycéens. En 1997, des commissions pour l'emploi avaient même été instituées au niveau des districts (arbetsmarknadsnämnder). En 1999, des contrats de codéveloppement local avaient été expérimentés dans sept communes. Cofinancés par les communes, ces contrats concernaient 24 quartiers pauvres à forte densité d'immigrants.

Les responsables politiques ont lié au cours de la dernière campagne des élections législatives et communales 2010 le problème de l'emploi des jeunes à celui de la qualification et à celui de la qualité du système éducatif. L'Alliance conservatrice-libérale au pouvoir a proposé un projet de filières professionnelles afin de créer des places d'apprentis et de répondre aux défis du marché du travail en termes de diversification des compétences. Ces filières ne concernent cependant pas le collège où aucune différenciation en termes de parcours scolaire n'est envisagée à l'heure actuelle.

#### ***6) Études de prospective consacrées aux politiques visant les jeunes de 11 à 16 ans***

Plusieurs projets communaux ont émergé avec comme objectif d'améliorer l'intégration des jeunes à la vie locale en Suède : en 2006, le gouvernement avait accordé une aide au conseil des jeunes (Ungdomsstyrelsen) pour qu'il propose des activités culturelles d'intégration dans quatre communes : Göteborg, Landskrona, Uppsala et Kôping. Ces communes ont développé des projets d'intégration au sein de zones urbaines sensibles. À Landskrona, l'association des jeunes (Landskrona BoIS) a initié en 2006 des activités sportives (football) pendant le temps libre des élèves (fritid). Plusieurs écoles de Landskrona se sont associées au projet afin de construire un projet touchant les élèves livrés à eux-mêmes après le temps scolaire obligatoire. Les élèves de 13 à 16 ans en difficulté scolaire ont été touchés et ont pu s'investir dans ce projet. Une maison des jeunes (Ungdomshuset Nova) a également été créée ciblant les jeunes marginalisés socialement et scolairement.

Dans une zone sensible de la commune d'Uppsala (Gottsunda), une maison des jeunes a été créée (Lilla Veirdshuset) en 2006 en bénéficiant du soutien de plusieurs organisations : l'association arménienne, l'association des femmes somaliennes, la commune d'Uppsala, le projet Första Steget luttant contre la violence chez les Jeunes. La même démarche a été entreprise à Göteborg et à Kôping. À Göteborg, le projet teendream a été conçu en 2004 et vise à intégrer davantage les adolescents à la vie locale sociale. Ces projets concrets ont donné lieu à des études de prospective sur la manière d'intégrer les jeunes dans ces lieux pour éviter la spirale de la délinquance. Certaines zones urbaines sensibles (quartier Ronna, Södertälje) ont fait l'objet de restructurations pour pouvoir proposer des équipements adaptés à

la population locale. L'Institut des études du futur (Institutet för framtidstudier) a publié une étude sur l'investissement sur le système éducatif pour améliorer l'insertion professionnelle et sociale des jeunes (numéro 4, 2007). La revue *Framtider* est une revue de prospective semblable à *Futuribles* en France.

### ***Conclusions***

Le système éducatif suédois favorise l'égalité et la liberté de choix. C'est un système particulièrement flexible qui met l'accent sur l'éducation tout au long de la vie. Les individus ne sont amenés à choisir une orientation que tard dans la scolarité et cette orientation ne présente aucun caractère définitif, des passerelles existent entre les différents programmes. Le système éducatif suédois se fonde sur l'idée que l'école doit encourager l'apprentissage de la solidarité et nourrir la curiosité, et non pas pousser à la compétition et à la hiérarchisation des élèves. Cette philosophie de l'éducation est visible dès l'école maternelle où les enfants apprennent la socialisation et le respect des autres et de l'environnement à travers le jeu et les activités ludiques.

Le système éducatif suédois s'est toutefois révélé moins égalitaire en pratique. Le financement et la gestion des établissements scolaires par les communes ont entraîné une forte disparité entre les collectivités et les établissements. De plus, le manque de contrôle national a provoqué la mise en place d'une concurrence entre écoles, qui ont tendance à baisser leur exigences pour assurer des bons résultats et ainsi attirer plus d'élèves et donc plus de financements. Le gouvernement a justifié sa volonté de réformer par la baisse générale du niveau des écoliers suédois et par le nombre croissant d'élèves qui sortent du lycée sans avoir validé leurs acquis. Les jeunes suédois ne seraient, par conséquent, préparés ni à la poursuite d'études supérieures ni à l'entrée dans la vie active.

Face à ce constat, la majorité politique actuelle souhaite proposer l'évaluation des résultats scolaires dès le collège afin que les élèves puissent s'orienter par la suite plus aisément dans des filières professionnelles ou générales. La campagne des législatives 2010 a fait apparaître un consensus sur la nécessité d'avoir des notes à partir du collège<sup>24</sup>.

La réforme du système éducatif prévue en 2011 concerne davantage le lycée : le gouvernement souhaite réformer le lycée pour offrir un enseignement de meilleure qualité et relever le niveau des élèves. Le nouveau lycée présentera plus d'exigences que le lycée actuel. Il proposera douze programmes professionnels et six programmes généraux. Un examen de fin d'études secondaires sera mis en place : les élèves ayant suivi un cursus général passeront l'examen général et ceux ayant suivi un parcours professionnel seront soumis à un examen professionnel.

---

<sup>24</sup> *La coalition libérale-conservatrice souhaite introduire les notes dès la classe de 6e, c'est-à-dire lorsque les élèves ont 10-11 ans tandis que l'opposition rouge-verte préférerait que l'évaluation n'intervienne qu'en classe de 7e lorsque les élèves ont 11-12 ans.*

Les actions mises en œuvre en Suède au profit des zones urbaines défavorisées prennent la forme de contrats fondés sur la définition d'objectifs communs entre les partenaires et sur une logique de cofinancement. Les maisons des jeunes restent une piste privilégiée dans un pays où on pense davantage au lieu de socialisation qu'au contenu des activités proposées.

Sources bibliographiques :

- Institut Montaigne, *Vaincre l'échec à l'école primaire*, avril 2010.
- OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2006, OCDE, Paris.
- *Rapport de la Cour des Comptes sur la politique de la ville*, 2006.
- *Rapport Bulletin électronique ADIT de l'ambassade de Suède sur la notion d'investissement social à l'Institut des études du futur de Stockholm*, 27 juillet 2009, <http://www.bulletinselectroniques.com/actualites/060/60120.htm>
- *Rapport de l'association des communes et des conseils généraux de Suède sur quatre projets communaux d'intégration (Sveriges Kommuner och Landsting, Ungdomsstyrelsen, 2006* (<http://www.ungdomsstyrelsen.se>).
- Site de l'Institut des études du futur : <http://www.framtidstudier.se>
- Skolverket (Agence suédoise de l'éducation), Source : <http://www.skolverket.se/sb/d/767> -Svenska Kommunförbundet, «Verksamhet utan avsikt, en debattskrift om iippen ungdomsverksamhet och kommunala prioriteringar», 2002.
- Wollmann Hellmut, *Reformen in Kommunalpolitik und —verwaltung, England, Schweden, Frankreich und Deutschland im Vergleich*, Wiesbaden, VS Verlag, 2008.

## **VI. AUTRES CONTRIBUTIONS**

### ***A. CONTRIBUTION DU SNFOLC, SYNDICAT NATIONAL FORCE OUVRIÈRE DES LYCÉES ET COLLÈGES***

Le SNFOLC, Syndicat National Force Ouvrière des Lycées et Collèges, est représenté par Laurent Baussier, secrétaire national - Mercredi 16 février 2011.

Nous ne sommes pas sociologues ni économistes, notre approche de la question est celle du syndicat, directement en lien avec les personnels dans leur expérience au quotidien dans ces établissements.

Le syndicat Force Ouvrière des lycées et collèges fait partie de la fédération FO de l'enseignement, de la formation et de la culture (FNEC-FP-FO).

Pour la FNEC-FP-FO, l'instruction est un outil d'émancipation pour les élèves, plus encore pour les collégiens des zones sensibles qu'ailleurs.

Cela passe par un renforcement du socle républicain, des statuts des personnels garants de l'égalité de traitement, du droit à l'instruction sur tout le territoire. Dans les collèges ZEP, en zone sensible, en réseau de réussite scolaire, en réseau ambition réussite, les élèves doivent avoir le même droit à l'instruction et au meilleur de l'instruction.

L'image traditionnellement retenue pour parler des collèges en zone d'éducation prioritaire est celle d'une zone de non droits, mais ils deviennent une zone de déréglementation et de remise en cause des droits des personnels.

### **I - Le constat : la situation des collèges en zone sensible et en zone d'éducation prioritaire.**

#### **1 - Le cadre**

Les collèges situés en zone urbaine sensible sont au cœur de zones défavorisées sociologiquement, économiquement, culturellement.

Ces zones concentrent taux de chômage, délinquance, tissu familial en miettes, précarité des parents, faible instruction des parents, obstacles de la langue vernaculaire.

Ce sont des zones urbaines où ne demeurent souvent que les services publics, les commerces en sont partis et les services publics sont réduits à la police et l'école.

D'où l'attente qui repose sur le service public d'éducation. On attend qu'il résolve les maux de la société (chômage, violence, insécurité), qu'il prenne en charge les difficultés qui sont extérieures à l'école.

La responsabilité qui incombe à l'éducation nationale est écrasante dans les collèges, elle pèse sur les personnels qui se sentent démunis dans l'exercice de leurs missions.

Contrairement à une idée reçue, les élèves des collèges en zone sensible sont animés par la même volonté de réussir qu'ailleurs mais les moyens de les faire réussir ne peuvent reposer sur l'investissement démesuré ni le sacrifice des personnels.

Il y a nécessité de rétablir et garantir un cadre réglementaire et statutaire seul à même de garantir le droit égal à l'instruction partout sur le territoire.

## **2 - La violence et le manque de personnels de surveillance, formés, stabilisés**

Les collégiens sont des enfants qui se construisent et qui sont à un tournant de cette construction où le rappel à la loi, le cadre réglementaire sont des repères indispensables pour se construire.

Le « turn-over » des assistants d'éducation y est trop important. Ces personnels sont insultés, menacés sans protection de la part de l'institution. Les demandes de protection juridiques sont très souvent rejetées et ces personnels sont invités à porter plainte comme seul recours, c'est-à-dire s'adresser au second service public de ces zones.

Les assistants éprouvent les plus grandes difficultés à assurer un rôle de garantie de l'ordre et de la discipline en raison de leur statut précaire, de leur jeune âge qui ne facilite pas la distance respectueuse nécessaire pour maintenir le respect de l'autorité à l'école.

De plus ces personnels de surveillance présentent aux élèves l'image de la précarité au lieu de la réussite par les études que représentaient les étudiants surveillants (les ex-maîtres d'internat et surveillant d'externat).

## **3 - La situation des services publics**

Les collèges de ces zones cumulent à la fois les effets désastreux des réformes successives (réforme Bayrou des collèges de 1996 qui a supprimé l'équivalent d'une année de cours de la 6e à la 3e), les effets des restrictions budgétaires et les difficultés des zones urbaines sensibles.



Cela peut se résumer par le désengagement de l'Etat. Le budget alloué aux ZEP et ZUS est en retrait. Le dispositif CLAIR prépare son désengagement par la dissolution de l'enseignement prioritaire dans la contractualisation des missions des personnels. Les collèges ZEP ne sont plus protégés des restrictions budgétaires. Les établissements CLAIR ont vu leurs moyens maintenus mais pas pour autant augmentés au regard des besoins. Les collèges CLAIR perdent des postes eux aussi.

Au fil des années, les collèges ZEP ont perdu les groupes en SVT, physique et technologie. Au lieu d'avoir des classes à 23-24 élèves, les classes sont à 21-22 élèves, mais il n'y a plus de groupes qui permettent un travail individualisé et disciplinaire.

La réponse du ministère a été la mise en place des PRE (projets de réussite éducative) et de l'accompagnement éducatif mais ils ne résolvent rien. Dans ce type de collèges, ils ne sont pas une réponse à la concurrence des cours de soutien type Acadomia puisque les familles n'y ont pas recours. De plus, ils ne remplacent pas le fait d'avoir cours dans de bonnes conditions. Une heure de PRE ou d'accompagnement éducatif ne remédie pas à 7 heures de cours en classe entière où l'élève éprouve des difficultés à suivre le rythme du cours.

De plus, les PRE instituent l'entrée des collectivités territoriales dans l'Éducation nationale, ajoutant une inégalité supplémentaire : certaines collectivités sont plus riches que d'autres. A l'intérieur d'une même académie, deux conseils généraux ne financeront pas et n'organiseront pas les PRE de la même manière. C'est un facteur supplémentaire de disparités. C'est à nos yeux un symbole du désengagement de l'État au profit des collectivités locales.

En définitive, la réponse des gouvernements successifs n'a pas été d'y consolider le statut des personnels mais d'en faire un laboratoire de la déréglementation.

Il aurait été préférable de répondre aux besoins d'instruction.

#### **4 - L'éclatement du service public d'éducation**

##### **Les expérimentations**

Les zones sensibles sont le laboratoire de la déréglementation. CLAIR et RAR reposent sur une contractualisation des personnels qui signent une lettre de mission. De même, ces dispositifs reposent sur le recours à l'article 34 de la loi Fillon sur l'École (2005), article permettant de déroger aux cadres et obligations nationaux en termes d'horaires, de programmes et de rythmes scolaires. Les moyens alloués à ces établissements dépendent désormais d'une politique locale et non plus nationale.

Le dispositif CLAIR est expérimenté dans 105 établissements publics cette année et le ministre Luc Chatel veut étendre son champ d'application pour les années

à venir.

Dans ce dispositif, l'enseignant n'est plus en charge de faire appliquer des programmes nationaux, il n'est plus nommé par l'autorité rectorale, pour garantir en tout point du territoire national la neutralité de l'enseignement et l'égalité républicaine. C'est le processus inverse. L'enseignant est choisi par le chef d'établissement, sur entretien, s'il conforme ses méthodes et son enseignement aux exigences définies localement par la direction de l'établissement dans le cadre du projet d'établissement. On lui demande logiquement de signer une lettre de mission valant engagement contractuel. On lui demande même de participer à la formation des parents à l'informatique, aux langues vivantes.

Les répercussions de cette déréglementation sur le service des enseignants sont alors directes : à chaque collège son fonctionnement, ses obligations, son organisation, ses horaires disciplinaires.

Mais elles impactent aussi l'organisation du collège contribuant à la perte des repères, facteur de désordre plutôt que d'ordre indispensable pour apprendre.

**5 - Au nom de l'autonomie des établissements, les collèges sont incités à fonctionner en fonction de particularismes locaux, sur la base d'un projet d'établissement, de changer le rythme de la journée, des cours, de multiplier les projets.**

A tel point que dans certains collèges RAR, les collègues disent que les élèves ne viennent plus avec leurs affaires car ils ne savent plus s'ils ont cours ou s'il est prévu d'aller en sortie, de mixer les groupes, de participer à une activité.

## **6 - L'implication des parents**

Pour FO ce n'est pas la panacée. Les parents ne sont pas désintéressés de la réussite de leurs enfants mais vouloir donner la priorité à l'éducation est source de confusion, installe a contrario l'idée que l'éducation nationale prend entièrement en charge leur enfant, prend en charge les difficultés auxquelles ils ne peuvent pas faire face.

Le danger est pointé par nos collègues : les parents en arrivent à reprocher aux enseignants de ne pas prendre en charge des obligations qui leur sont dévolues.

## **II - Les difficultés auxquelles sont confrontés des collèges en zone sensible : les personnels mis en difficulté**

Cela pose le problème de l'avenir des collèges en zone sensible.

Dans ces établissements, on attend plus des personnels qui disposent de moyens en constante réduction ou inadaptés. Les ZEP cumulent l'impact des restrictions budgétaires et les difficultés sociales et économiques de ces territoires.

### **1 - Cela pose le problème de la formation des enseignants**

Suite à la masterisation des concours de recrutement, les enseignants n'ont plus de formation. Ceux qui essuient cette année les plâtres de la masterisation seront envoyés en poste à la rentrée prochaine dans les collèges de ZEP et ne seront pas préparés à y enseigner et surtout moins que ceux qui y étaient nommés autrefois.

### **2 - Le problème de la surcharge de travail des enseignants en collège**

Au fil des réformes, les enseignants sont transformés en « profs à tout faire ».

Les collèges « sensibles » cumulent les difficultés rencontrées par les collèges en général : la multiplication des activités qui se superposent et parasitent l'enseignement.

L'enseignant est ainsi transformé en « homme orchestre » auquel on demande d'être compétent dans des disciplines qui ne sont pas la sienne : l'histoire des arts en est la meilleure illustration. Par exemple, le professeur de mathématiques comme celui de technologie sont devenus compétents en histoire des arts depuis le 9 juillet 2009, date de l'arrêté ministériel instituant l'histoire des arts dans les épreuves du brevet des collèges.

De la même façon, on lui demande d'être aussi bien professeur de mathématiques, enseignant d'histoire des arts, conseiller d'orientation et chargé de la sécurité routière, sans parler de l'évaluation des compétences des élèves en informatique.

On demande maintenant à l'enseignant de remplir pour chaque élève un livret individuel de compétences comportant une centaine d'items. Si on peut discuter de l'intérêt pédagogique de ce livret, une chose est certaine c'est qu'elle détourne l'enseignant de sa priorité : enseigner. Pendant qu'il passe des heures à valider des compétences et participer à des réunions, il ne s'occupe pas de ses élèves.

### **3 - Auquel s'ajoute celui de la déqualification des enseignants.**

L'exemple emblématique en est le plan « sciences » de Luc Chatel : un professeur pourrait assurer l'enseignement de trois disciplines (technologie, SVT, physique-chimie).

Les professeurs sont aussi placés de facto dans le rôle de conseiller d'orientation et d'assistante sociale les faisant sortir de leur champ de compétences.

Pour FO, la force et la grandeur de l'Éducation nationale est de garantir aux élèves d'avoir un enseignant formé et qualifié dans la discipline qu'il enseigne et non pas du personnel polyvalent. A force d'être bon à tout, on risque de n'être bon à rien. Les enseignants de sciences physiques ne se déclarent pas compétents en SVT, à moins de vouloir déqualifier leur enseignement et considérer que les contenus d'enseignement sont choses secondaires.

Pour FO, c'est inverser l'ordre des priorités. L'enseignant doit garantir une instruction de qualité aux élèves.

Sans exagérer, on peut constater que dans les collèges l'éducation est devenue la priorité et non plus l'instruction.

**4 - Le socle commun n'est pas la réponse à la perte de moyens horaires : véritable « smic culturel », il part du principe qu'il faut garantir le minimum.** Malheureusement, du fait de l'accumulation des tâches des enseignants, et de la réduction du nombre d'heures consacré à chaque discipline, les élèves, et particulièrement ceux des zones sensibles, n'ont plus droit qu'au minimum.

Pour FO, le droit à l'instruction est facteur d'émancipation intellectuelle.

Il faut du temps pour apprendre, c'est incontestable. Or la réforme Bayrou du collège (1996) a fait perdre, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, l'équivalent d'une année de cours aux collégiens. Entre un élève qui a effectué ses quatre années en collège avant la réforme Bayrou du collège et celui qui l'effectue depuis cette réforme, il y a presque une année scolaire de différence. L'élève d'après 1996, est privé de 800 h de cours en moins. Il a moins de temps pour apprendre et l'enseignant a moins de temps à lui consacrer.

### **5 - L'orientation est en voie de dissolution**

Les élèves de collège sont nombreux à sortir du collège sans orientation.

La disparition des 3DP6 et des 3e d'insertion, après celle des CAP, des 3e technologiques par la disparition du palier d'orientation en fin de 5e (supprimé par la réforme Bayrou des collèges) aboutit à une situation où l'élève qui entre en 6e n'a aucune orientation qualifiante possible. Les élèves en difficulté ne peuvent recevoir

un enseignement adapté ni dans des conditions adaptées.

Le DIMA (dispositif d'initiation aux métiers en alternance, circulaire n° 2011-009 du 19-1-2011) qui permet aux élèves âgés de 15 ans de quitter le collège pour la formation en entreprise n'est pas pour notre syndicat une réponse adaptée mais plutôt un aveu d'échec et une régression qui nous ramène à l'époque où les fondateurs de l'école publique ont combattu pour que la place de l'élève soit à l'école et non à l'usine.

Dans les collèges de l'éducation prioritaire, au fur et à mesure des recommandations ministérielles, le travail des professeurs principaux empiète de plus en plus sur celui des conseillers d'orientation au point d'installer une confusion des rôles préjudiciable à l'orientation des élèves. Le professeur principal ne peut avoir la compétence ni la vision globale des choix d'orientation que maîtrise le conseiller d'orientation.

### **III -Quelles évolutions ?**

#### **1 - Les conséquences des réformes en cours**

Nous ne sommes pas en mesure de les prévoir. Nous ne pouvons que dire ce que produira à coup sûr l'impact des réformes en cours :

- la désorganisation des collèges (des horaires de travail, des programmes et horaires d'enseignement)

- l'autonomie et éclatement du cadre national, autant de collèges, autant de projets d'établissement, autant d'organisations de service, autant d'organisations pédagogiques.

- les collèges livrés à eux-mêmes pour gérer le manque de moyens d'enseignement. L'Éducation nationale ne peut reposer sur le dévouement permanent de ses fonctionnaires et sur le « miracle » de quelque projet pédagogique que ce soit.

- l'extension du dispositif CLAIR sur le modèle de France Télécom, désorganisant les collèges en y instituant la concurrence entre collèges, et entre les personnels à l'intérieur du collège.

#### **2 - En revanche nous pouvons dire ce qu'il conviendrait de faire :**

C'est d'entendre les revendications des personnels :

- garantir l'Égalité républicaine, le cadre républicain assuré par les services publics,

- garantir le service public laïc d'enseignement : la force du service public

dans ces zones où le communautarisme détricote le tissu social et exacerbe les antagonismes est de permettre à tous les élèves d'étudier ensemble,

- rétablir les postes, les moyens horaires pour assurer des cours et les travaux en groupes

- garantir les horaires et les programmes nationaux,

- rétablir la valorisation et la reconnaissance de la stabilité des équipes que permettait le barème des mutations

- garantir une taille limite (autour de 350 élèves) pour les établissements de l'éducation prioritaire afin de rester des établissements à taille humaine

- abandonner le dispositif CLAIR.

#### ***B. CONTRIBUTION DU SNCL***



## **Analyse et propositions du Conseil National**

janvier 2010

SNCL-FAEN 13, avenue de Taillebourg 75011 PARIS Tél. : 01 43 73 21 36  
Télécopie : 01 43 70 08 47 Courriel : [sncl@wanadoo.fr](mailto:sncl@wanadoo.fr) Site : [www.sncl.org](http://www.sncl.org)

Construire le collège pour tous

Le « Collège unique » conçu en 1975 a échoué. Il n'est plus qu'une illusion. La question n'est donc plus de savoir s'il faut le garder ou le changer mais de définir rapidement ce que l'on doit reconstruire à sa place.

## I – La démarche du S.N.C.L.

Le S.N.C.L. s'alarme de l'**accumulation de témoignages convergents** de professeurs, jeunes ou expérimentés, faisant état de l'**impossibilité d'exercer le métier d'enseignant** dans un nombre croissant de collèges. Le redoublement des incivilités et des actes de violence dont les élèves sont les premières victimes mais qui n'épargne pas les personnels constitue, à nos yeux, un changement radical dans le mode d'exercice du métier d'enseignant d'où l'urgence d'une réponse adaptée à des situations de plus en plus inédites sur le terrain.

Nos collègues sont également sensibles à la situation d'**élèves** qui viennent au collège «**la peur au ventre**» et de ceux qui, ayant perdu pied depuis longtemps, se désespèrent, conscients de s'enliser inéluctablement dans une spirale d'échec scolaire qui leur ôte toute perspective d'avenir.

Tous ces témoignages mettent en lumière l'incapacité de notre système éducatif à prendre en charge certains élèves en grande difficulté et à traiter le problème grave du comportement de ceux qui viennent au collège contraints et forcés, rejettent complètement l'Ecole et qui, parce qu'ils sont entrés dans un cycle redoutable : échec → révolte → violence, empêchent les autres élèves de travailler.

Dans leur majorité les enseignants déplorent souvent que les élèves n'éprouvant pas de difficultés soient freinés, perdent souvent leur temps et s'ennuient au collège.

Tous ces témoignages, ne font que renforcer l'idée du caractère indispensable de repenser le collège afin d'en améliorer le fonctionnement et l'efficacité d'où nos propositions.

Dès l'année 2000, le S.N.C.L. avait **dressé un «état des lieux» du collège unique**, vingt-cinq ans après sa création, puis procédé à une analyse sans complaisance de la situation et avait constaté que, dans les faits **le collège unique créé en 1975 n'existait plus**. Il n'avait d'ailleurs jamais complètement trouvé son identité.

Alors que dire aujourd'hui ? Sinon que le collège dit « unique » a été au fil des ans transformé en un « collège uniforme », laissant sur le carreau des cohortes d'élèves ! Et ce n'est certainement pas la mise en œuvre du socle commun qui peut apporter des réponses suffisantes à l'échec scolaire et à l'inégalité des chances.

Le Ministre de l'Éducation nationale doit en tirer, sans délai, toutes les conséquences.

## II – Caractéristiques et objectifs du collège unique

Le vote de la Loi, en 1975, concrétisait près de 50 années d'évolution marquées par l'échec global de 23 tentatives de réforme ; la dernière, le projet FONTANET, datant de 1973. Le S.N.C., dont notre syndicat est issu, avait été l'un des artisans les plus actifs de cette évolution.

Le «collège unique» se fixait alors pour objectifs de **supprimer les filières et de regrouper tous les enfants dans les mêmes classes des mêmes collèges pour opérer un brassage social.**

Ce brassage social était destiné à favoriser **l'égalité des chances**, - l'un des objectifs forts de la Loi de 1975.

Devant l'absence de résultats significatifs et pour tenir compte de l'évolution de la société, ces objectifs furent ensuite complétés par la loi d'orientation sur l'Éducation de 1989 :

- **conduire tous les jeunes à la fin de la classe de 3<sup>e</sup> par des voies diversifiées**, y compris dans des classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> préparatoires rattachées à un établissement de formation professionnelle,

- **conduire avant l'année 2000 l'ensemble d'une classe d'âge, au minimum, au niveau du C.A.P.**

*La loi précisait en outre les **obligations des élèves** : l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études, l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements.*

## III – L'état des lieux du collège unique

①La suppression officielle des filières constituait à la fois un abus de langage puisqu'il restait déjà à l'époque deux filières distinctes au collège : les classes de la S.E.G.P.A. et les autres classes.

Elle constituait surtout une consternante hypocrisie puisqu'elle s'accompagnait, dans les classes hors S.E.G.P.A., de **la mise en place simultanée de filières déguisées**, encore plus injustes car s'opérant sur des critères sociaux et sur une bonne connaissance du fonctionnement du système éducatif (choix de classes ou d'options rares, classes «C.A.M.I.F.», ...).

Il faut noter que la mise en place de ces filières déguisées n'était pas l'apanage de quelques premiers cycles de lycées prestigieux mais se développait y compris dans des zones défavorisées pour tenter d'éviter le départ des meilleurs élèves. Ce phénomène déjà ancien s'est encore amplifié depuis.



C'était d'ailleurs la seule façon pour ces établissements de ne pas perdre les élèves moyens ou bons qu'ils scolarisaient encore et d'éviter le phénomène de ghettoïsation que ces départs allaient accentuer.

② De plus, les enseignants déploraient que les **classes totalement hétérogènes étaient de plus en plus souvent ingérables**, les élèves les plus faibles s'enfonçant dans l'échec scolaire, alors que les meilleurs perdaient en partie leur temps.

**Tous les élèves ne peuvent avancer au même rythme, ni acquérir la totalité des mêmes savoirs. Il faut permettre à chaque élève d'aller au maximum de ses possibilités en progressant à son rythme.**

En outre, le système éducatif ne permet pas à un élève dont la maturité intervient tardivement de rattraper son retard, puisque aucun dispositif n'est prévu dans ce sens.

③ **Le brassage social** dans les mêmes établissements était **de plus en plus contourné**. De multiples procédés étaient déjà utilisés par un nombre croissant de familles pour choisir le collège d'affectation de leur enfant : classes à thème, choix d'options rares, changement de domicile ou domiciliations fictives, etc.

Lorsque ces procédés échouaient et lorsque les revenus de la famille le permettaient, les élèves étaient inscrits dans l'enseignement privé.

Phénomène qui ne fait que s'intensifier aujourd'hui avec la suppression de la carte scolaire. Les personnels des établissements publics se sentaient, comme ils se sentent aujourd'hui encore, pris au piège puisque **la volonté de respecter le principe de brassage social aboutissait au résultat inverse**.

Même si cela déplait, il faut constater que **le brassage social est de plus en plus partiel** car ce principe se heurte à un autre principe de notre société : **la dualité scolaire**.

④ **L'objectif de conduire l'ensemble d'une classe d'âge au moins au C.A.P. en l'an 2000, que nous approuvions, n'était pas non plus atteint. Il ne l'est toujours pas en 2010.**

Les chiffres ministériels font toujours état de **60 000 à 160 000 jeunes quittant chaque année le système éducatif sans diplôme ou qualification** selon que le Brevet des Collèges est compté ou non comme qualification. Certes, l'échec

scolaire s'est lentement et progressivement réduit, mais il reste trop lourd au regard de ses conséquences sociales comme le confirmaient les données de l'I.N.S.E.E. sur le chômage aggravé et persistant des «sans diplôme».

Nous pensions déjà que cet objectif était irréaliste, tout comme l'est en 2010 l'obligation de résultat faite à l'École par la loi FILLON de 2005, à moins de finir par donner systématiquement un diplôme à tous les élèves puisque le nombre des jeunes déscolarisés augmentait fortement. Le Collège et le Lycée professionnel n'ont toujours pas la possibilité d'obliger les élèves qui rejettent l'institution scolaire sous toutes ses formes à travailler.

⑤ **La diversification des voies de formation au Collège inscrite dans la loi d'orientation de 1989 s'était, à l'inverse considérablement réduite.** La suppression du palier d'orientation en 5<sup>e</sup> puis des classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> technologiques concentrait le collège sur l'enseignement général, ce qui contribuait déjà à instituer une orientation basée seulement sur l'échec dans ces disciplines et contribuait à dévaloriser l'enseignement professionnel.

De plus, il existait encore des 4<sup>e</sup> d'aide et de soutien, des 3<sup>e</sup> d'insertion, des C.L.I.P.A., en petits nombres mais mal connues des familles et même des personnels. En 2010, elles ont presque totalement disparu.

Les dispositifs de «consolidation», de «remise à niveau» et de «soutien» mis en place peuvent certes aider des élèves lents ou rencontrant des difficultés légères ou passagères, mais **ils s'avèrent toujours incapables de permettre aux élèves éprouvant de grosses et persistantes difficultés de combler leurs lacunes.** Bien au contraire, il arrive parfois qu'au collège les écarts se creusent encore.

Des résultats qui, malgré l'empilement de dispositifs divers restent faibles, provoquant inéluctablement une démobilité totale des élèves.

⑥ Les mesures coercitives mises en place (signalement au Procureur de la République, suppression des allocations familiales) peuvent **obliger des élèves à franchir la porte du collège, mais l'institution ne peut pas les contraindre à assumer leurs obligations** pourtant explicitement prévues par la Loi.

Bref, le «collège unique» ne constitue plus qu'un leurre que l'Éducation nationale continue d'entretenir en réaffirmant des dogmes inapplicables dont elle organise elle-même la transgression, par réalisme le plus souvent (dispositifs relais par exemple).

**Cette contradiction est de plus en plus mal vécue par les personnels qui en subissent directement et durement les conséquences, notamment sur leurs conditions de travail.**

#### **IV – Les raisons de l'échec**

- Constatons tout d'abord que **l'édifice créé par la loi de 1975 était très imparfait.**

En effet, si les élèves étaient rassemblés dans les mêmes classes des mêmes établissements, le législateur laissait sans solution les problèmes découlant de la multiplicité des corps professoraux et, pour certains d'entre eux, de l'absence de formation adaptée à ce cycle d'enseignement spécifique.

Nous déplorons qu'aucun progrès n'ait été réalisé depuis.

- La deuxième raison réside dans les **politiques successives de restrictions budgétaires** qui ont entraîné **une augmentation des effectifs des classes** et une **aggravation des conditions de travail** pour les élèves et leurs enseignants.

La suppression de l'effectif de référence de 24 élèves par classe fut la 1<sup>ère</sup> étape de l'augmentation des effectifs.

Aujourd'hui, la «dotation horaire globale», insuffisante, ne permet pas aux chefs d'établissement d'appliquer toutes les directives et recommandations officielles malgré la diminution de l'horaire d'enseignement de certaines disciplines.

En collège, **cette insuffisance empêche notamment la constitution de groupes à effectifs réduits** dont les enquêtes démontrent que, pour de jeunes élèves, ils favorisent la réussite scolaire.

**Ces restrictions budgétaires successives traduisent une gestion plus comptable que pédagogique du système éducatif.** Elles aboutissent à une uniformisation des structures pédagogiques sur le modèle le plus économique, au mépris de l'intérêt des élèves. C'est ainsi que la dotation horaire spécifique des S.E.G.P.A. a bien failli disparaître pour être fondue dans la dotation générale du collège, beaucoup plus malléable. Il a fallu la fermeté des interventions du S.N.C.L., notamment, pour s'opposer à cette fusion.

Les restrictions budgétaires sont également appliquées par les collectivités locales de plus en plus sollicitées. Ainsi, ces dernières privilégient **la construction de grands établissements ou agrandissent ceux qui existent.** Or, de trop grands collèges **renforcent l'anonymat** empêchant certains élèves de s'épanouir et engendrant **un sentiment d'impunité** qui favorise **le développement de la violence.**

- La troisième raison correspond à **l'incapacité des décideurs politiques d'adapter le fonctionnement du collège aux évolutions de la société** ou d'assumer les conséquences nées de l'opposition entre les principes du collège unique d'origine et l'évolution de la société, laissant les personnels désemparés face à ces contradictions. Et ce n'est certainement pas la mise en œuvre défailante à tous les niveaux du socle commun de connaissances et de compétences depuis 2006 qui peut permettre de régler les problèmes du Collège et d'améliorer les conditions d'exercice de nos collègues. Bien au contraire !

Alors qu'il aurait fallu diversifier les démarches de formation et les structures d'accueil, les «voies diversifiées» prévues lors de la création du collège unique ont été progressivement uniformisées, pour des **raisons idéologiques et financières**, ou taries. Les mesures d'individualisation et de soutien qui ont été instaurées en compensation restent sans effet sur les élèves qui sont en trop grande difficulté pour en tirer bénéfice.

**Le « collège unique » est devenu « collège uniforme », totalement inadapté à la diversité des élèves.**

Le principe de scolarisation obligatoire dans les mêmes classes des mêmes établissements rend quasiment inapplicable l'imposition des obligations des élèves prévues par la Loi d'orientation puisqu'ils ne peuvent être exclus de ces classes, tout au plus peuvent-ils être envoyés dans un autre établissement.

Pire encore, **certaines décisions ont privé les personnels des quelques moyens dont ils disposaient pour faire respecter la discipline par les élèves.**

- La quatrième raison doit être cherchée dans **le nombre croissant d'élèves qui accèdent au collège sans maîtriser les outils de base des disciplines instrumentales** (lecture, écriture, modes opératoires). Leur nombre varie de 21 à 35 % selon les années et les sources. Phénomène aggravé par la réduction progressive des heures d'enseignement dans ces disciplines.

Le rapport FERRIER de juillet 1998 fait état de disparités fortes concernant le temps consacré à ces apprentissages selon les classes de cours préparatoire (7 h 30 à 16 h par semaine en français et de 3 h à 7 h en mathématiques.).

Et l'Inspecteur général FERRIER d'ajouter : *«la qualité des apprentissages et les progrès des élèves sont en relation directe avec le temps consacré aux apprentissages».*

Comment et par quel miracle les enseignants du Collège qui n'ont jamais été formés pour l'apprentissage des disciplines instrumentales pourraient-ils réussir seuls, en un an ou deux, à raison de quelques heures de soutien par semaine, là où des personnels formés (instituteurs et professeurs des écoles) assistés de spécialistes constatent l'échec, après 5 années de travail et d'efforts ?

**Face à un Collège déstabilisé et pédagogiquement déstructuré, le réalisme doit plus que jamais prévaloir sur les dogmes.**

**V – Construire le « collège pour tous » au sein de « l'école de la réussite »**

Si le Collège unique n'est plus adapté aux caractéristiques et aux exigences de la société française de ce début du XXI<sup>ème</sup> siècle de prise en charge de tous les élèves, ce n'est pas par un retour global aux méthodes d'avant 1975, encore moins adaptées, que l'on améliorera la situation.

**Ce n'est pas vers une «restauration» qu'il faut aller. Nous devons au contraire nous attacher résolument à reconstruire le Collège sur des bases nouvelles et des fondations solides.**

L'École de la réussite constitue une exigence morale au regard de l'objectif de donner une qualification à chaque jeune.

Depuis la Loi d'orientation de 1989, **le Collège ne constitue plus le cycle terminal de la scolarité obligatoire mais son cycle central.** Son articulation avec le Lycée, sous ses différentes formes, est donc tout aussi essentielle que la charnière école-collège.

Élément central de la scolarité obligatoire **le Collège doit prendre en charge tous les élèves qui en acceptent les règles**, mais de façon beaucoup plus diversifiée pour apporter une réponse pertinente à leur extrême diversité.

Cette diversification doit aller jusqu'à ce **qu'un élève administrativement rattaché à un collège puisse suivre une partie de sa scolarité en dehors de ses murs.**

Dans un souci d'efficacité et d'égalité, la Nation doit se fixer des **orientations ambitieuses** pour l'École de la République, **adaptées aux exigences de la société actuelle et empreintes de pragmatisme.**

C'est à la Nation, au travers de ses représentants, d'assurer la cohérence d'objectifs crédibles assignés au système éducatif.

Il ne s'agit donc pas simplement de juxtaposer un ensemble de mesures

techniques pour donner un petit «coup de jeune» à notre système éducatif, mais de **définir des orientations globales, structurées et complémentaires, pour ses différents niveaux.**

Pour que ces orientations soient largement partagées et pour mettre en phase décideurs politiques, personnels et usagers, on ne peut faire l'économie **d'un débat national sur le Collège.**

Parce que le rôle de la famille et de l'École sont complémentaires, ce débat doit associer largement les **représentants des personnels et des usagers du système éducatif** pour éviter les incompréhensions, les prises de position doctrinaires ou inapplicables comme cela a été trop souvent le cas dans le passé.

La réforme ambitieuse Collège dont le S.N.C.L. demande la mise en œuvre doit déboucher sur des **mesures novatrices s'articulant autour des orientations suivantes :**

**1** L'objectif du système éducatif consiste à **conduire chaque jeune au maximum de ses possibilités** c'est à dire avec l'objectif d'au moins un C.A.P., sans qu'il puisse constituer une obligation de toute façon inapplicable.

Dans ce cadre, **la durée de la scolarité peut être prolongée au-delà de 16 ans** dès lors que l'élève en fait la demande et qu'il respecte les règles de fonctionnement de la communauté éducative. Les années non utilisées par un jeune lui ouvrent droit à reprise ultérieure d'études (ce point est développé dans le texte de l'orientation n°10).

**Cette scolarité obligatoire extensible constitue la première étape d'une formation pouvant ou devant désormais être complétée à différentes périodes de la vie active.** Durant cette prolongation, la gratuité des fournitures et de l'enseignement sera assurée.

Par contre, le SNCL n'est pas favorable à rendre la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, ce qui aurait pour conséquence de maintenir deux ans de plus dans les établissements des jeunes déjà en rejet complet du système éducatif.

**2 La durée de la scolarité se répartit obligatoirement sur trois types d'établissements** et pourrait alors se décomposer ainsi :

- l'École élémentaire, durée de **5 à 6 ans**, les élèves accèdent au Collège entre 10 et 12 ans ;

- le Collège, durée de **4 à 5 ans** (exceptionnellement 6 si aucun retard scolaire à l'entrée au Collège), les élèves accèdent au Lycée entre 14 et 17 ans ;
- en Lycée, durée de **2 à 4 ans** exceptionnellement 5 si aucun retard scolaire à l'entrée au Lycée (2 ans correspondent à certaines formations C.A.P).

### **3 Un objectif prioritaire est assigné à chaque type d'établissement :**

- pour l'Ecole élémentaire, l'acquisition des connaissances instrumentales de base (lecture, écriture, expression orale, modes opératoires),
- pour le Collège, la consolidation et l'approfondissement des connaissances, l'apprentissage du travail autonome et la préparation aux grands choix d'orientation,
- pour le Lycée, sous ses différentes formes, la différenciation de l'orientation, la préparation de l'insertion professionnelle et de la poursuite d'études.

**Il faut noter que la réussite au Collège et au Lycée dépend étroitement du parcours scolaire antérieur même si d'autres éléments entrent en ligne de compte.**

**4 Dans chaque type d'établissement l'essentiel de l'horaire d'enseignement et d'éducation sera consacré à la réalisation des objectifs prioritaires. Ces objectifs seront déclinés en un ensemble de savoirs et de savoir-faire nécessaires soit à la poursuite des études dans le type d'établissement qui suit, soit à l'exercice d'un métier.**

Un bilan des acquisitions des élèves sera effectué à intervalles réguliers, et de véritables actions de remédiation sont déclenchées sans délai.

Le temps supplémentaire passé à l'École élémentaire par un élève sera utilisé pour lui faire acquérir, dans des groupes à effectifs très réduits, les notions de base des disciplines instrumentales qui lui manquent encore.

**5 Les élèves qui n'éprouvent pas ou peu de difficultés et qui constituent la majorité, sont scolarisés dans des classes totalement hétérogènes.**

Pour ces élèves, il faut également cultiver l'intérêt, entretenir le goût de l'effort en proposant à ceux qui le souhaitent **divers approfondissements et des options plus nombreuses.**

6 Lorsque, malgré les dispositifs évoqués précédemment, un élève a accompli la durée maximale de la scolarité en École élémentaire (y compris l'année supplémentaire de rattrapage intense en groupes à effectifs réduits) sans avoir les prérequis indispensables à une scolarité au Collège, il sera néanmoins pris en charge en Collège.

Après avis d'une commission départementale pluri professionnelle (psychologue, assistante sociale, médecin scolaire, enseignants) présidée par l'Inspecteur d'Académie, l'élève sera placé dans l'une des classes suivantes :

- Dans une classe semi-hétérogène pour les élèves ayant des difficultés dont la persistance aggrave l'acuité.

**Dans la ou les disciplines instrumentales dans laquelle ou lesquelles des carences persistent, l'élève suit alors un enseignement spécifique** en groupes homogènes à effectifs très réduits et à la place des heures d'enseignement de la ou des disciplines correspondantes de sa classe.

Il est pris en charge par des enseignants du second degré spécialement formés et s'appuyant sur une équipe **pluri professionnelle** composée notamment de personnels sociaux et de santé.

- Dans une **S.E.G.P.A. pour les élèves qui éprouvent les plus lourdes difficultés scolaires et qui présentent des perturbations sur le plan de l'efficience intellectuelle.** Les enseignants de la S.E.G.P.A. conserveront leur formation spécifique mais seront intégrés dans un corps de personnels du second degré. L'intégration de la S.E.G.P.A. dans le Collège sera développée.

**7 Pour fonctionner convenablement, le système éducatif doit avoir les moyens (matériels, financiers et humains) lui permettant d'atteindre les objectifs ambitieux qui lui sont assignés.**

- Les **dotations horaires** des établissements doivent être calculées non en application de règles technocratiques mais, **en fonction des besoins pédagogiques réels** des collèges, en intégrant notamment le nombre des élèves en grande ou très grande difficulté et les moyens supplémentaires que leur prise en charge nécessite. Les S.E.G.P.A. conservent leur dotation spécifique.

Ces besoins pédagogiques réels seront définis par les horaires officiels des différents niveaux, pour tous les enseignements obligatoires. **Ils seront calculés sur**



**la base de 24 élèves maximum par classe et permettront de constituer des groupes à effectifs plus réduits**, dont on sait qu'ils favorisent la réussite scolaire. En outre, un large choix d'options sera proposé aux élèves.

Les contenus des programmes devront être adaptés aux capacités de la grande majorité des élèves.

- Parallèlement, il faut **augmenter sensiblement le nombre des nouveaux enseignants recrutés** pour faire face à l'augmentation globale de la charge de travail qu'une véritable réforme du Collège entraînera, s'ajoutant aux nombreux départs en retraite programmés.

Les responsables politiques doivent en effet comprendre qu'un système éducatif ayant pour objectif de conduire chaque élève au moins au C.A.P. coûte plus cher qu'un enseignement élitiste qui fonctionne comme une tour de distillation fractionnée en rejetant dans la vie active, bien avant la fin du Collège, des dizaines de milliers de jeunes sans qualification.

Le système éducatif constitue avant tout **un investissement qui s'avère toujours rentable** à long terme, tant l'inadaptation professionnelle et sociale coûte cher au contribuable, même si ce sont d'autres lignes budgétaires.

**8 On ne peut donner un haut niveau de formation générale ou une qualification professionnelle à chaque élève qu'en diversifiant les parcours de formation en Collège.**

On ne peut prendre en charge des élèves de niveaux aussi différents et traiter avec succès des difficultés aussi diverses par des méthodes d'enseignement quasiment uniformes et quelques heures de « soutien ». **Il faut tenir compte de la personnalité, des compétences des élèves** pour susciter et développer leur motivation. Seuls des enseignants formés à cet effet et disposant de personnes «ressource» appartenant à différentes professions peuvent y parvenir.

**9** Il sera procédé à une réforme des programmes alliant actualisation des contenus, allègement, harmonisation intra et inter disciplinaire, mise en synergie des disciplines sur l'ensemble de la scolarité.

Des programmes noyaux nationaux dont les contenus doivent être acquis par tous les élèves seront définis à l'intérieur des programmes officiels.

Les élèves qui n'éprouvent pas ou peu de difficultés approfondiront l'ensemble du programme afin que le système éducatif leur permette de développer toutes leurs potentialités.

**10 La préparation aux grands choix d'orientation** nécessite que les élèves aient une idée précise des différentes voies de formation qui s'offriront à eux après le Collège et de leurs débouchés actuels.

Pour toutes ces raisons, **on multipliera progressivement, dès la classe de 5<sup>ème</sup>, les présentations** (conférences, vidéo, etc.) **des différentes voies de formation**, les visites de Lycées professionnels, technologiques et d'enseignement général, d'entreprises.

Les élèves peu ou pas intéressés par l'enseignement général mais qui expriment une motivation pour la voie professionnelle pourront, dès la classe de cinquième, effectuer des **stages de sensibilisation dans une formation professionnelle de L.P.**

A l'issue de la classe de 5<sup>ème</sup>, les élèves motivés volontaires pourront, tout en conservant leur statut de collégien, accéder à une 4<sup>ème</sup> de découverte professionnelle 6 heures implantées en lycée professionnel ou, à défaut en collège (en partenariat avec les lycées professionnels du secteur). S'il s'avérait que cette formation ne corresponde pas à leurs attentes, ils pourraient alors regagner leur collège d'origine tant qu'ils n'auraient pas atteint l'âge de 16 ans, bénéficiant ainsi **d'un véritable « droit à l'essai »**.

Ils pourraient ensuite intégrer une 3<sup>ème</sup> « découverte professionnelle 6 heures » puis choisir un baccalauréat professionnel ou un CAP organisé par unités capitalisables leur permettant d'acquérir à leur rythme une qualification diplômante.

L'implantation d'internats dans les lycées professionnels ayant ouvert des classes de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> DP6 est de nature à favoriser, l'accès de ces classes aux élèves géographiquement éloignés.

**11 Les jeunes en situation de refus scolaire** et qui ne respectent pas les obligations faites aux élèves **doivent être scolarisés dans des structures adaptées créées en nombre suffisant** jusqu'à ce que leur niveau et leur comportement permettent une insertion profitable à tous, dans un collège ou un lycée.

C'est la seule façon de **concilier obligation scolaire pour tous et droit de chaque élève** à suivre une scolarité profitable pouvant le conduire au maximum de ses possibilités.

De plus, la lutte contre la déscolarisation ne passe pas seulement par la contrainte mais aussi par la diversification des modalités, des structures et des établissements d'accueil. Par exemple, en proposant des sections de remise à niveau aux jeunes ayant "décroché".

C'est pourquoi les élèves en situation de refus du système scolaire d'enseignement général et professionnel pourront, sur leur demande et à partir de l'âge de 14 ans, choisir une **formation en alternance sous statut scolaire combinée ou non avec un dispositif type « relais » ou C.L.I.P.A.** Ils disposeront alors **d'un droit de reprise de leurs études** pour une durée au moins égale à celle restant à courir jusqu'à leur 16<sup>ème</sup> anniversaire.

A leur demande, **ils pourront réintégrer leur collège d'origine** ou un lycée professionnel dès lors qu'ils apporteront la preuve de leur motivation et qu'ils respecteront les obligations faites aux élèves par la Loi.

On veillera à ce que les élèves soient réintégrés dans des classes et structures correspondant autant que faire se peut à leur niveau et à leur âge.

Le refus persistant d'assumer les obligations contenues dans la Loi entraînera le placement dans un dispositif adapté, hors du Collège ou du Lycée professionnel.

*La mise en place d'un «droit à l'essai», accompagné de la possibilité de retourner dans son collège d'origine, évite la reconstitution de filières étanches et **garantit le respect de l'égalité des chances.***

**12 L'orientation, à quelque niveau qu'elle intervienne, doit s'effectuer sur des critères positifs de motivation et de compétences tout en tenant compte de la réalité économique afin de favoriser l'insertion professionnelle.** L'enseignement des disciplines permettant d'exprimer des qualités différentes de celles révélées par les disciplines d'enseignement général doit donc être développé.

En effet, un niveau faible dans les disciplines d'enseignement général n'induit pas obligatoirement des compétences inversement proportionnelles dans des disciplines plus professionnelles. **Un élève ne devrait donc pas être orienté contre sa volonté vers une formation professionnelle** qui ne correspondrait pas forcément davantage à ses aptitudes.

Dès lors, choisi sur des critères de motivation et de compétences, **l'enseignement professionnel cessera d'être considéré comme une voie de relégation et ses diplômes seront valorisés.**

**13** Comme pour les écoles, **un ensemble de savoirs et de savoir-faire nécessaires à la poursuite des études** dans chacun des trois types de Lycées sera défini pour le Collège.

A intervalles réguliers, **un bilan des acquis des élèves du Collège sera réalisé, de véritables dispositifs d'aide et de rattrapage seront rapidement mis en place** dès que des difficultés seront constatées. Les élèves seront alors pris en charge, selon l'importance de ces difficultés par des personnels formés à cet effet.

**14 Les élèves éprouvant des difficultés plus lourdes et persistantes au cours de leur scolarité en Collège seront pris en charge, dans le Collège,** par des enseignants spécialement formés s'appuyant sur une équipe pluri professionnelle dont la composition a été définie précédemment.

**Le temps supplémentaire** ainsi éventuellement passé en Collège au-delà des quatre ans de base **ne consisterait pas, sauf exception, en année(s) de redoublement d'une classe.** Il sera consacré à un rattrapage intensif des lacunes subsistant parmi les connaissances indispensables à la poursuite de la scolarité dans l'un des types de Lycée.

Pour une efficacité maximale le rattrapage s'effectuera dans des groupes à effectifs très réduits et selon une pédagogie adaptée à l'âge de ces élèves.

Les élèves qui choisissent une orientation en Lycée professionnel à la fin de la classe de cinquième ou de quatrième pourront bénéficier d'un dispositif de rattrapage similaire si leur niveau le nécessite.

Ainsi, la réduction des inégalités ne sera plus virtuelle mais bien mieux assurée.

**15 Il faut recréer, pour les élèves et les personnels de bonnes conditions matérielles de travail et de sécurité,** conditions indispensables à une scolarité profitable.

Dans ce but, les Conseils Généraux construiront **des collèges à « taille humaine »** adaptés à l'âge des jeunes adolescents qu'ils accueillent. La norme de **600 élèves** maximum sera retenue.

Les établissements trop importants seront partitionnés et les secteurs scolaires seront progressivement modifiés pour que les collèges dont l'effectif est supérieur à 600 atteignent rapidement cette norme.

**16 Le «brassage social» demeure un principe républicain essentiel qui prépare l'insertion sociale et professionnelle.** Sachant qu'il est de plus en plus illusoire de vouloir l'imposer en raison de l'existence même de l'enseignement privé et de la disparition de la carte scolaire, **tout doit donc être fait pour le favoriser.**

**Le renforcement de la sécurité dans les établissements**, la scolarisation dans des structures adaptées des jeunes en situation de refus scolaire, la mise en place de **classes semi-hétérogènes** liées aux dispositifs lourds de rattrapage, une **répartition plus équitable** des langues vivantes et des options rares (surtout les plus valorisantes), **la mise en valeur des réussites constatées** sont seules susceptibles de faire baisser le nombre des demandes de dérogation et des départs vers l'enseignement privé.

Il faut également favoriser la **nomination, dans les établissements actuellement les plus difficiles, de personnels motivés et volontaires**. Ce volontariat devra être suscité par l'attribution d'avantages qui seront attribués en moyens supplémentaires et non au détriment des autres personnels. On évitera ainsi les effets très souvent désastreux de l'affectation autoritaire de jeunes collègues sans expérience sur les postes les plus difficiles.

**17 La consolidation des connaissances instrumentales de base** acquises à l'École **s'effectuera de façon dégressive**, de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>. A l'inverse, la préparation aux grands choix de l'orientation donnera lieu à une montée en charge progressive.

**18 Les enseignants du Collège**, comme ceux des Écoles et ceux des différents types de Lycées, **seront spécialement formés pour pouvoir assumer les spécificités de leur mission** dans le type d'établissement où ils exercent. Cet aspect essentiel a trop longtemps été négligé.

Dans tous les cas, la professionnalisation du métier sera renforcée.

**19 La concertation des enseignants**, indispensable à tout travail en équipe ainsi qu'à la mise en place rapide d'actions de soutien et à l'intervention efficace d'équipes pluri professionnelles, **sera intégrée dans l'obligation actuelle de service des professeurs**.

Il en sera de même de l'heure de vie de classe et du suivi des élèves (entretien individualisé d'orientation, PPRE, etc).

Le service des enseignants sera de 15 heures de cours, d'études dirigées et de 3 heures de concertation, d'heure de vie de classe et de suivi individualisé des élèves.

Le service des Agrégés enseignant en Collège sera aménagé de façon à permettre l'intégration de la concertation dans leur service actuel de 15 heures en présence des élèves.

\*\* \*\* \*

**Ces analyses et propositions ne prétendent pas à l'exhaustivité. Elles sont formulées par des enseignants qui, au quotidien, vivent les attentes et la diversité croissante de leurs élèves. Des enseignants qui subissent la difficulté de plus en plus grande d'exercer leur métier et qui mesurent chaque jour les ravages que l'absence de mesures adaptées provoque.**

Les enseignants de Collège estiment **que le temps n'est plus aux simples déclarations d'intentions ou aux mesurette**s mais bien **aux décisions novatrices et courageuses**.

Certaines de nos propositions vont à contre-courant de bien des dogmes ou d'idées à la mode. Elles seront donc considérées par certains comme «pédagogiquement» inadaptées ou «politiquement incorrectes». Mais l'important n'est pas là.

Notre démarche est exclusivement guidée par un triple objectif : **améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation dispensés aux élèves, le fonctionnement du service public d'éducation** pour assurer sa pérennité et son développement, **les conditions de travail** des élèves et enseignants pour leur permettre de donner le meilleur d'eux-mêmes.

<p><b>Le «Collège unique» conçu en 1975 n'est plus qu'une illusion ; la question n'est donc plus de savoir s'il faut le garder ou le changer mais de définir rapidement ce que l'on doit reconstruire à sa place.</b></p>
---

Il faut avoir le courage d'ouvrir le dossier et vite, de débattre publiquement et honnêtement dans l'intérêt des jeunes qui nous sont confiés et qui constituent l'avenir de notre pays, notre avenir.

Janvier 2010

### **C. CONTRIBUTION CFE-CGC**



#### **Axes de réflexion proposés :**

##### **Moyens humains, évaluation des expérimentations et contribution du « terrain »**

Entre 2008 et 2011, 56 700 postes au total ont été supprimés dans l'Education Nationale. Pour cette année, le Ministre envisage 16 000 suppressions de postes dont 4 800 dans le second degré. En 2010 déjà, 6 589 postes n'avaient pas été renouvelés pour le secondaire. Il s'agit d'une part de personnels enseignants mais également de l'équipe d'encadrement éducatif. Le SNPDEN, syndicat des chefs d'établissements et le SI-EN, syndicat des inspecteurs pédagogiques, ont lancé en août 2001 un appel pour « sauver le système éducatif ». Ils sont d'une part très inquiets au regard des suppressions de postes envisagées mais également quant à l'absence de formation préalable à l'encadrement d'une classe pour les jeunes professeurs qui viennent d'obtenir leur concours. Même si l'éducation prioritaire n'est pas, à l'heure actuelle, concernée par ces diminutions d'effectifs cela contribue à détériorer au plan global les conditions de travail des enseignants et des élèves. Sur un plan global, c'est l'ensemble du système éducatif qui se détériore. Le chercheur Pascal Bressoux, qui dirige le laboratoire en sciences de l'Éducation de l'université Pierre-Mendès-France de Grenoble, a expliqué que « les études montrent que la réduction de la taille des classes a un impact très significatif sur les acquis des élèves, par exemple, en français et en mathématiques, mais aussi sur les facteurs comportementaux : ils travaillent plus en cours ». De plus, il s'avère impossible pour l'enseignant de s'attarder sur les difficultés particulières de certains élèves. Lorsque l'on aborde la problématique de l'éducation dans les zones urbaines sensibles, plus qu'ailleurs, il convient de disposer, en nombre plus important, de personnels enseignants mais aussi de l'encadrement éducatif nécessaire. La CFE-CGC ne soutient pas la politique de non renouvellement des enseignants et personnels éducatifs engagée depuis plusieurs années par le Ministère. L'Education Nationale doit prendre en compte les individualités et valoriser les potentiels et acquis (même

s'ils ne relèvent pas du champ scolaire). L'effort doit porter sur cet accompagnement de proximité qui permettra au jeune d'acquérir une véritable autonomie mais aussi sur la qualité de l'orientation qui lui est proposé. L'orientation en fin de troisième peut-être très mal vécue lorsqu'elle n'a pas fait l'objet d'une véritable analyse des motivations et des aptitudes de l'élève qui, au regard de son jeune âge et de ses évolutions futures, a des difficultés à s'inscrire dans un choix « définitif ». Nous pensons que le système éducatif doit acquérir plus de souplesse afin de permettre aux jeunes, à tout moment du cursus, de changer de voie et de se réorienter et que des personnels qualifiés soient dédiés à cet accompagnement. Nous estimons aussi que les enseignants doivent également être accompagnés par l'encadrement et l'ensemble des acteurs du système éducatif. Cela passe par un droit à la formation (au regard des spécificités du métier mais aussi de celles de ces zones sensibles), du temps disponible pour un soutien éventuel ou pour échanger et travailler en équipe (la cohésion de l'équipe éducative est fondamentale dans les zones difficiles) et la reconnaissance de leur travail et investissement personnel qui va bien souvent au-delà de ce qui est demandé dans le cadre de leurs fonctions.

En 2006, le plan de relance de l'éducation prioritaire a permis la création de 254 RAR « Réseaux Ambition Réussite » dans les zones où la difficulté est la plus importante. Dans les autres zones d'éducation prioritaire, il s'agit des RRS « Réseaux de Réussite Scolaire ». Des moyens supplémentaires avaient été attribués notamment en termes d'enseignants. La CFE-CGC souhaite qu'une réflexion soit menée, sur la base des résultats qualitatifs des dispositifs actuels, sur la mise en place d'un nouveau plan d'éducation prioritaire pour les zones urbaines sensibles pour lequel les organisations syndicales pourraient également être sollicitées. En effet, il apparaît que le rapport de l'Éducation Nationale sur l'éducation prioritaire fait état d'un bilan mitigé qui signale des insuffisances au niveau des dispositifs.

Le programme CLAIR « Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite » est expérimenté depuis la rentrée 2010 dans des établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence. Il concernait 105 collèges et lycées et il était question de son extension à la rentrée 2011. Pourtant, il apparaît que les personnels des établissements concernés et leurs syndicats (SNES-FSU et FNEC-FP-FO) s'inscrivent contre le maintien ou l'entrée dans un dispositif dérogatoire qui n'a pas donné lieu à une consultation systématique du conseil d'administration de l'établissement concerné. Il nous semble fondamental que les collèges puissent rester autonomes et mettre en place des projets pédagogiques pérennes qui ne soient pas des expérimentations qui changent au gré des ministres. Les syndicats signalent par ailleurs leurs vives inquiétudes sur le devenir des RRS dont il n'a pas du tout été question dans les déclarations sur l'avenir de l'éducation prioritaire. Les principes du programme CLAIR portant sur la continuité pédagogique entre l'école primaire et le collège, la conduite de classe et la mise en place de modalités variées de prise en charge et de progressions pédagogiques pour les élèves, l'organisation de travaux interdisciplinaires et la



conduite de projets, l'organisation du temps scolaire en encourageant la pratique régulière d'activités physiques et sportives et d'activités artistiques, et la définition du projet d'orientation de l'élève en lien avec le parcours de découverte des métiers et des formations, nous semblent a priori pertinents. Pour autant nous nous interrogeons sur la réalité de réalisation sur le terrain. Les équipes éducatives ont-elles les moyens de mise en œuvre ? Quelles sont les difficultés qu'elles rencontrent et comment les accompagner au mieux ? Quelle est leur vision de l'efficacité du programme ? Le programme répond-il aux difficultés les plus prégnantes qu'elles rencontrent ? Nous souhaitons que l'école ne soit plus synonyme d'échec et de laissés pour comptes pour une partie de la jeunesse. Il faut la « reconstruire » afin qu'elle permette à tous de réussir. Nous sommes opposés à la discrimination par le diplôme et nous pensons que l'ensemble des filières de formation doivent être valorisées. Elles sont assez nombreuses pour permettre à n'importe quel jeune de trouver sa voie en fonction de ses aptitudes et de ses centres d'intérêts et c'est en ce sens que nous concevons la réussite. Chaque jeune a des potentialités inexploitées et aucun ne doit être considéré comme « irrécupérable ». C'est au système éducatif de se remettre en question et se donner les moyens de remporter ce challenge.

Concernant les déplacements de la Sénatrice Fabienne Keller prévus dans certains quartiers de rénovation urbaine, la note d'information transmise sur le projet précise qu'il « est également envisagé d'organiser des rencontres avec les enseignants (principaux, conseillers principaux d'éducation, coordonnateurs du réseau d'éducation prioritaire, parents d'élèves) et les acteurs de la ville et des quartiers (associations culturelles, sociales, sportives, intervenants sociaux, éducateurs...) ». Nous pensons qu'il est fondamental d'organiser des concertations avec le « terrain » afin de faire remonter les difficultés mais aussi les expérimentations concluantes qui pourraient être dupliquées ailleurs. Là encore, un diagnostic doit être fait et partagé.

### **La rénovation urbaine dans la prise en compte des besoins de la jeunesse**

La CFE-CGC estime également que les « années collèges » sont impactés par de nombreux facteurs notamment celui de l'environnement et des conditions de vie. En ce sens, il y aurait un intérêt certain à systématiquement intégrer, dans le cadre du programme national de rénovation urbaine, une réflexion accrue sur les besoins spécifiques de la jeunesse dans les quartiers classés en zones urbaines sensibles. En effet, ce programme intervient sur des opérations d'aménagement urbain, la réhabilitation, la résidentialisation, la démolition et la production de logements, la création, la réhabilitation et la démolition d'équipements publics ou collectifs, la réorganisation d'espaces d'activité économique et commerciale, ou tout autre investissement concourant à la rénovation urbaine. En 2009, dans le cadre de la deuxième phase du « Plan Espoir Banlieues », une mesure de fermeture des collèges

les plus dégradés devait être engagée dans les quartiers qui relèvent du programme national de rénovation urbaine, notamment dans les 215 quartiers prioritaires. Ces projets devaient aboutir à la destruction de ces établissements ou à leur reconstruction à moyen terme avec le soutien de l'Agence Nationale de Rénovation Urbaine. Dix projets devaient être lancés d'ici 2010 sous condition d'éligibilité au cahier des charges défini par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire et la Délégation Interministérielle à la Ville. Notre Confédération pense qu'il est important que les structures d'accueil des élèves soient adaptées et aux normes en particulier dans des zones particulièrement touchées par la précarité et que ces projets se poursuivent pour tous les établissements où cela s'avère nécessaire. En termes de représentation il est important pour ces populations socialement défavorisées de constater que l'État accorde le même soin à toutes les écoles de la République.

Dans les zones urbaines sensibles se pose de manière accrue la question de la sécurité. Il s'agit d'une part de la sécurité des enseignants, au sein de l'établissement, qui au fil des années ont vu leurs conditions de travail se dégrader et qui sont fréquemment victimes d'incivilité voire, dans certains cas, d'atteinte physique à leur personne. Cet état de fait nécessite une réflexion importante au sein de l'établissement en termes de sensibilisation, de prévention, de mise en place d'un accompagnement de proximité et d'un système de sanction efficace et porteur de valeurs (travaux d'intérêts généraux, temps consacré à la réalisation d'un travail de réflexion portant sur des thèmes associés – violence, incivilité, égalité homme femme- et présenté en classe sous la forme d'un exposé). Il y a également la sécurité des élèves qui peut être remise en cause par d'autres élèves qui, au sein de l'établissement, pratiquent l'intimidation et le racket. Là encore les dispositifs d'encadrement doivent être repensés notamment en termes de personnels disponibles afin que ce type de situations n'ait pas lieu. Lorsque l'on parle de sécurité, cela concerne également l'espace extérieur à l'enceinte de l'établissement. Ce lieu d'apprentissage ne doit permettre aucune intrusion extérieure malveillante et ses abords doivent également être sécurisés avec une surveillance assurée par un professionnel à même de gérer ce type de situation ou dans les cas les plus difficiles par le biais de rondes régulières assurées par les forces de l'ordre. A cette fin, il convient de repenser la rénovation urbaine en termes de structure d'accueil adaptée du point de vue de l'architecture.

D'autre part, la rénovation urbaine permettra d'inciter à la mixité sociale et non à la ghettoïsation. Il faut rendre ces zones défavorisées plus attractives et ainsi développer la mobilité. En ce sens, la qualité et l'efficacité du réseau des transports doit faire l'objet d'une réflexion qui portera également sur la dimension coût. La CFE-CGC souhaite bannir les propagandes commerciales et la médiatisation de la ghettoïsation qui vendent clé en main un langage, un mode de vie, et qui endoctrinent ces enfants et ne permettent pas le brassage des populations et des catégories.

### **La question des rythmes scolaires dans les zones urbaines sensibles**

Notre Confédération avait été sollicitée le 10 novembre 2010 par le comité de pilotage de la Conférence sur les rythmes scolaires pour apporter une contribution sur cette thématique. Nous pensons que nos positionnements trouvent d'autant plus d'écho dans les zones urbaines sensibles.

Nous pensons qu'il serait pertinent de se recentrer sur le « socle commun de connaissances et de compétences » existant afin d'alléger le volume horaire des cours dans les établissements concernés. Cet allègement permettrait l'intégration d'un corpus d'heures dédiées aux activités culturo-sportives et participerait en partie à la lutte contre l'échec scolaire, la violence et l'incivilité. En effet, des expérimentations prouvent que ce type d'activité peut aider les jeunes en difficultés à renouer avec le système scolaire et à s'inscrire dans une dynamique positive avec un autre regard porté sur soi. Ces heures dédiées seraient obligatoires et concerneraient tous les collèges implantés dans des zones d'éducation prioritaires ou zones urbaines sensibles (Réf texte du Ministère de l'Éducation Nationale : « Les activités sportives et culturelles sont privilégiées pour l'éducation à la citoyenneté et pour rompre l'isolement des établissements, tout comme les technologies d'information et de communication, et les « pôles d'excellence » - pôles scientifiques, sportifs, parrainage par des étudiants - en ZEP et REP »). D'une manière générale, les établissements doivent être encouragés et soutenus dans le cadre d'un développement de partenariats avec les établissements à caractère sportif ou culturel proches et les collectivités qui ont la possibilité de contribuer, à divers titres, à la mise en œuvre de ces activités.

Nous sommes favorables à une annualisation des heures de cours pour les élèves afin de pouvoir organiser le temps de travail avec davantage de souplesse et de pertinence au regard des différentes matières et moments de la journée.

Nous nous prononçons également en faveur d'une annualisation du temps de travail des enseignants sous réserve que cela confère une certaine souplesse au niveau organisationnel mais sans toutefois modifier le nombre d'heures d'exercice habituellement demandées et les conditions de travail d'une manière générale.

L'allègement des programmes permettra aussi de dégager un corpus annuel d'heures que nous souhaitons attribuer à l'aide aux devoirs et à la préparation des contrôles. Ces heures seront obligatoires pour tous les élèves, elles feront partie intégrante du programme de formation. Il est souhaitable qu'elles soient quotidiennes et instaurées en dernière heure de l'après-midi (1h par jour). L'objectif est de développer une égalité des chances de réussite car les élèves n'ont pas tous la possibilité d'être soutenus par leurs parents dans le cadre de leur apprentissage ou encore les conditions de la vie familiale font qu'ils n'ont pas la possibilité de réaliser les devoirs demandés dans de bonnes conditions. Ces heures de soutien seraient dispensées et encadrées par les enseignants et ne viendraient pas en supplément des heures dues dans le cadre habituel de leur fonction. D'une manière générale, il faut

développer le travail en groupe restreint afin d'aider au mieux les élèves les plus en difficultés. Nous sommes également favorables à ce que les nouvelles technologies trouvent leur place dans les enseignements car elles sont indispensables dans la société d'aujourd'hui mais aussi parce qu'elles confèrent un aspect ludique à la transmission des savoirs.

Il nous paraît fondamental que les enseignants puissent disposer de temps d'échanges qui leur permettraient de mutualiser les « bonnes pratiques » et de travailler en équipe pour plus d'efficacité et une meilleure gestion du temps (conseils, partage des informations et des documents, échanges concernant des élèves en difficultés...). Ce temps n'est actuellement pas prévu mais pourra l'être dans le cadre d'une annualisation du temps de travail avec un corpus annuel d'heures dédiées. Nous souhaitons également qu'à la demande les enseignants travaillant dans les zones urbaines sensibles puissent bénéficier de formations adaptées qui permettent la meilleure gestion possible des élèves difficiles. Ce principe de formation à la gestion de classe étant déjà mis en place dans le cadre du programme CLAIR.

### **L'établissement scolaire espace ouvert sur le quartier**

Nous pensons que les établissements doivent être des lieux ouverts sur le quartier et ses habitants. D'une part nous sommes favorables à toutes les initiatives qui pourraient impliquer des parents d'élèves dans des projets d'établissements et dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. A ce titre, l'expérimentation concernant une « mallette des parents » menée dans l'académie de Créteil pour la classe de 6<sup>ème</sup> a donné des résultats positifs. Il s'agit d'outils d'information destinés aux parents (DVD, fiches supports) mais aussi de mise en place d'ateliers-débats au sein de l'établissement. Nous pensons que les initiatives du « terrain » doivent être soutenues et encouragées car les personnels en prise quotidienne avec les problématiques éducatives nous semblent les mieux placés pour innover et évaluer la pertinence des outils mis en place. En 2010-2011, sur décision de l'Éducation Nationale, ce dispositif a été étendu à 1 300 collèges et un référent académique « parents d'élèves » assure le suivi et en coordonne l'accompagnement. D'autre part, nous pensons que les collèges pourraient être des lieux propices à la mise en place d'activités culturelles, artistiques ou sportives durant les périodes de vacances scolaires. Cela permettrait d'abord de développer un réseau de proximité avec les associations de quartier ou fédérations sportives qui pourraient réaliser des interventions en fonction de leur domaine de compétence, de décloisonner ce lieu d'apprentissage, mais aussi d'occuper de manière constructive les jeunes qui sont souvent livrés à eux-mêmes. Nous pensons également que le lien doit se développer avec le monde économique et en particulier avec les entreprises de la zone afin que de faire découvrir certains métiers et de susciter des vocations auprès des jeunes (interventions de chef d'entreprise dans les établissements ou journées et/ou stages de découverte en

entreprise). Par ailleurs, l'école doit participer à la vie du quartier, en particulier dans les zones urbaines sensibles où il est important que les habitants s'approprient leur espace, en aient une vision plus positive et en construisent le devenir. L'école pourrait être à l'initiative d'une démarche proactive de dynamisation des potentiels du quartier et de création de réseaux. En effet, les familles ne disposent bien souvent d'aucun réseau et donc d'aucune possibilité de faire sortir leurs enfants du quartier (dans le cadre d'un stage au collège ou plus tard au lycée). Nous souhaitons également, dans cette même dynamique d'ouverture, qu'une place soit réservée à la valorisation des identités culturelles des élèves, des familles et donc du quartier. L'école se doit d'être porteuse des valeurs de la République mais elle doit aussi reconnaître et valoriser les différentes cultures qui la composent. La question de l'identité étant fondamentale et en particulier chez les jeunes. De manière concrète, cela peut prendre la forme de travaux réalisés dans le cadre d'une dissertation en Français ou à partir d'un texte qui traite de cette thématique ou encore par le biais d'exposées visant à faire connaître les différentes traditions et modes de vie de chacun. Cela peut également se faire avec l'implication des parents d'élèves pour organiser une manifestation « nos cultures, richesse partagée » au sein de l'établissement. Valoriser les élèves, les familles et donner une image positive et ouverte de l'enseignement tel est l'enjeu.

Au sein de l'établissement il nous semble important, pour ces zones sensibles, d'instaurer des permanences qui pourraient faire intervenir des professionnels au bénéfice des élèves qui en ressentent le besoin. Psychologue, éducateur spécialisé, assistante sociale répondraient à des problématiques variées afin de désamorcer les comportements de violence ou de repli sur soi qui témoignent de difficultés personnelles mal gérées. Cela constituerait également un appui aux professeurs qui n'ont ni vocation ni les compétences pour gérer ce type de situation. En cas de besoin, les spécialistes pourraient proposer un rendez-vous aux parents en présence de l'élève concerné.

Nous souhaitons que dans les établissements dits difficiles soient organisés des séances, journées ou manifestations, quelles qu'en soit la forme, afin de prévenir toutes les formes de violence. En effet, la lutte contre la violence figure parmi les priorités de l'école depuis 2009 et un certain nombre de mesures et de dispositifs ont été mis en œuvre. Nous aimerions qu'un volet de prévention directe auprès des élèves soit intégré. Une information axée sur l'éducation à la sexualité et la prévention doit également trouver sa place au sein des établissements car elle n'est pas forcément faite au niveau familial et relève du domaine de l'éducation. Il nous semble également important de travailler sur la question de l'égalité hommes femmes afin de lutter contre toute forme de discrimination ou de violence verbale ou physique à l'encontre des jeunes filles et des enseignantes de l'établissement. L'EEDD « Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable » fait aussi partie intégrante, depuis la rentrée 2004, de la formation initiale des élèves, tout au long de leur scolarité, de la maternelle au lycée et à ce titre doit donner lieu à des

réalisations concrètes.

Le CESC « Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté » constitue l'instance d'organisation, de programmation et d'évaluation de ces actions dans le cadre du projet d'établissement. Il permet également la construction de partenariats utiles avec des ressources de proximité. Des moyens supplémentaires devraient être attribués aux établissements afin qu'ils puissent notamment solliciter l'intervention d'experts sur ces domaines. L'éducation civique doit retrouver sa place légitime au sein des établissements, de même que la lutte contre la drogue qui est une question préoccupante pour la jeunesse.

### **Conclusion :**

La problématique de l'éducation dans les collèges en zones urbaines rejoint celle de l'éducation en règle générale et pose les mêmes questionnements. Certes dans les zones les plus sensibles les différents problèmes sont exacerbés mais il n'en demeure pas moins que l'échec scolaire est grandissant et concerne tous types d'établissements. Nous devons engager une véritable réflexion qui nécessitera de profonds changements dans la manière de concevoir et d'organiser la transmission des savoirs. En l'état, le système éducatif permet l'échec scolaire, le décrochage, l'inégalité des chances, et participe à créer des individus sans repères et sans système de valeurs sur lequel s'appuyer. La propagande commerciale qui vend du rêve facile, un mode de vie clé en main, nuit profondément à la culture de l'effort. Depuis longtemps, on n'a plus conscience de la chance de bénéficier d'un accès à l'éducation et à la formation, qui devrait rester un « ascenseur social ». Les jeunes ayant atteint leurs 16 ans ne doivent pas être livrés à eux-mêmes et devraient impérativement intégrer une voie de formation adaptée (contrat de professionnalisation, contrat d'apprentissage, BTS, CAP, BEP...). Le système éducatif a un rôle fondamental à jouer au niveau de l'orientation et du suivi des jeunes. Il ne peut se désintéresser de leur devenir une fois l'obligation d'âge réglementaire remplie. Par ailleurs, ces zones urbaines sensibles doivent s'inscrire dans une démarche plus globale de rénovation urbaine, de dynamisation du tissu économique, et de mixité sociale car le jeune a besoin d'un horizon plus positif et en particulier de perspectives d'emplois, gages d'une vie meilleure, qui rendent légitime son investissement et son ambition à l'école. Nous devons donc lutter contre les préjugés et la stigmatisation des jeunes de ces quartiers pour ce qui concerne leur accès à l'emploi.

***D. COMPTE RENDU DE L'AUDITION DE M. ERIC MAURIN,  
DIRECTEUR D'ÉTUDES À L'EHESS***

M. Eric Maurin, sociologue, est l'auteur de l'étude intitulée : « Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée ». Ce travail, effectué à l'intention de M. Martin Hirsch, Haut Commissaire à la jeunesse, comporte une expérimentation sur 37 collèges dont deux tiers en ZEP.

**1- L'enquête**

La mission, confiée à l'École d'économie de Paris, se proposait au départ d'évaluer les résultats de l'accompagnement éducatif individualisé. Une telle évaluation s'est révélée impossible à réaliser de façon satisfaisante. Il a donc été décidé de focaliser le travail entrepris sur le rôle des parents dans la réussite de leurs enfants, et l'utilité d'actionner ce levier pour lutter contre l'échec scolaire.

L'étude a porté sur 200 classes de 6<sup>ème</sup>. 100 classes ont été tirées au sort. Les parents d'élèves de ces 100 classes ont été invités à participer à des réunions d'information (3 réunions de base et davantage s'ils le souhaitaient). Chaque famille a été contactée individuellement par le principal. 20 % des familles ont accepté de participer à ces réunions. L'étude a été peu coûteuse (1 500 euros par classe).

La comparaison entre classes donne les résultats suivants :

- l'absentéisme est 20 % plus faible dans les classes expérimentales que dans les classes témoins ;
- les sanctions scolaires y sont 20 % à 30 % moins fréquentes ;
- les félicitations y sont plus fréquentes ;
- les notes de vie scolaires sont meilleures.

Du point de vue des résultats scolaires la différence est moins nette mais néanmoins du même ordre de grandeur que la différence existant entre enfants de cadres et non cadres.

Il faut souligner que les effets de l'expérimentation sont diffus sur l'ensemble de la classe : cet effet est presque aussi fort sur les enfants des familles n'ayant pas participé aux réunions que sur les enfants des familles qui y ont participé. L'implication des parents dans la vie scolaire a donc non seulement des effets directs sur le comportement et les résultats de leurs enfants, mais elle a aussi des effets externes sur l'ensemble de la vie de la classe.

## **2- L'explication du résultat de l'enquête**

D'après M. Eric Maurin, l'individualisation de la démarche est l'un des facteurs essentiels de sa réussite. A défaut, le fractionnement des enseignements et l'absence de contacts suivis avec les familles créent une situation d'anomie.

Les autres ressorts du succès de l'expérience sont les suivants :

- de nombreux parents n'ont qu'une idée vague du niveau d'exigence requis et du soutien qu'ils doivent apporter à leurs enfants ; ils ne pensent être en mesure d'améliorer les résultats scolaires de ceux-ci ;

- l'expérience modifie l'attitude de quelqu'un qui est ensuite en contact quotidien avec l'enfant, ce qui démultiplie les résultats (effet vertical) ;

- l'effet se diffuse à l'intérieur de la classe, entre les enfants (effet horizontal).

L'implication des parents a donc un fort effet de levier.

## **3- Les autres enseignements de l'enquête**

Par ailleurs, l'étude a permis de collecter de très nombreuses données, constituant une source de recherches fructueuse.

Elle a révélé que l'année de 6<sup>ème</sup> était une année d'explosion des inégalités. Si l'école primaire fige les inégalités, la 6<sup>ème</sup> les accroît de 12 %. L'écart ici mesuré n'est pas un écart de niveau, mais un écart de progrès, ce qui est évidemment plus grave.

On observe même qu'une petite fraction des élèves régresse en niveau entre le début et la fin de la 6<sup>ème</sup>.

Cette situation s'explique sans doute par le fait que les pratiques pédagogiques rendent nécessaire un soutien familial socialement discriminant.

## **4- La comparaison avec le Royaume-Uni**

M. Eric Maurin a évoqué la comparaison avec le Royaume-Uni où existe un dispositif de « special education needs » à l'intention d'environ 20 % des élèves. L'évaluation de ce dispositif donne des résultats très décevants :

- d'une part, on n'observe pas d'effet positif significatif sur le niveau des élèves ; l'effet pourrait même être négatif, en raison de la stigmatisation induite par l'entrée dans le dispositif ;

- d'autre part, l'accès au dispositif « special education needs » est très inégal, notamment pour les élèves de niveau moyen à faible, qui n'y ont pas tous accès, car leur participation au programme est fonction de leur niveau relatif au



niveau local. Les élèves qui accèdent au dispositif progressent moins vite que les autres. L'effet de stigmatisation est donc auto-réalisateur.

Il est notable qu'au Royaume-Uni, la notion de « classe » comme unité de vie et d'enseignement n'existe pas comme en France. On parle de « year group ». Les classes sont recomposées par matières.

### **5- Autres pistes**

D'autres pistes de recherches ont été évoquées :

- quelle est l'influence de la composition de la classe sur les résultats des élèves ?

- voir le rapport de la Commission présidée par M. Marcel Pochard sur l'évolution du métier d'enseignant (2008)

<http://www.education.gouv.fr/pid495/commission-sur-evolution-metier-enseignant.html>

- voir les travaux du Haut conseil de l'éducation (HCE)

[http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art\\_id=](http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id=)

- prendre la mesure du choc représenté par l'entrée en 6<sup>ème</sup> ;

- regarder si la notion de socle commun de compétence a des effets sur les pratiques pédagogiques ;

- approfondir la connaissance de certaines variables, notamment celles qui ont un fort effet démultiplicateur : surpeuplement du logement, présence ou non d'espaces de bureaux y compris en bibliothèque, effet des écrans (télévision, internet, jeux vidéos). Au Royaume-Uni, une étude montre que l'investissement informatique à l'école a des effets positifs très forts (avec probablement un effet sur les pratiques à la maison ?).

***E. SYNTHÈSE DE LA THÈSE DE LEYLA ARSLAN, CHARGÉE DE MISSION À L'INSTITUT MONTAIGNE***

***« Entre assignation et sentiment d'appartenance : l'ethnicité des jeunes français de culture musulmane. »***

**Différenciations liées à l'ascension sociale et émergence de l'individu.**

Synthèse

Leyla Arslan

Thèse dirigée par C. Wihtol de Wenden et G. Kepel

Cette thèse, dirigée par C. Wihtol de Wenden et G. Kepel a pour objet l'étude de la construction et du déploiement de l'ethnicité, tant dans la sphère publique que privée, de jeunes étudiants Français cumulant une série de stigmates, étant d'origine maghrébine, turque et africaine, "musulmans" et originaires de quartiers populaires. Elle s'intitule : « Entre assignation et sentiment d'appartenance : l'ethnicité des jeunes Français de culture musulmane. Différenciations liées à l'ascension sociale et émergence de l'individu » Nous présenterons d'abord le cadre théorique, l'échantillon, la méthode d'enquête, les hypothèses, les principaux résultats et enfin le plan.

**Le cadre théorique :**

Pendant très longtemps en France, l'immigration et ses fruits ont été analysés au travers des théories de l'intégration, notre travail d'enquête cherche plutôt à comprendre comment s'articulent les différentes modalités d'identifications de ces étudiants (appartenance nationale, ethnique, locale, condition d'enfant d'immigré, appartenance de classe ou générationnelle). Il s'agit d'examiner les auto-définitions qu'ils produisent en réponse à d'autres, proposées par de multiples entrepreneurs identitaires (Etat, association, médias...). Plutôt que d'utiliser les théories de l'intégration qui étudient les transformations des différences ethniques et culturelles dans le temps, j'ai choisi d'utiliser celles de l'ethnicité, peu utilisées en France mais qui permettent de mettre en lien identité, culture, pratiques privées et mobilisation sur la scène publique.

Pourquoi ce choix de l'ethnicité ? A la différence de l'intégration, cette notion a l'avantage de pouvoir mettre en lien identité, culture, position sociale et ce tant dans la sphère publique que privée. Elle permet revenir sur les combats politiques et symboliques existant dans une société quant à leur définition et à celle

des « porteurs de différences ». Elle permet ainsi d'interroger des phénomènes qui au premier regard ne semble pas toujours connectés : création du CRAN, montée de la diversité, affaire du voile, violences urbaines....

Son second avantage est d'éviter les connotations aujourd'hui négatives de l'intégration. Celle-ci, par ses usages politiques tend aujourd'hui à se transformer en un équivalent, se voulant euphémisé, du concept d'assimilation et devient donc de plus en plus compliqué à utiliser. Il ne s'agit pas de dire qu'il n'existe pas un processus d'intégration, mais l'étude a préféré analyser les recompositions identitaires en lien avec le positionnement social et la perception des chances d'ascension sociale.

Les définitions de l'ethnicité étant multiples, j'ai choisi d'en retenir une, privilégiant une approche subjective. Aussi dans ce travail, l'ethnicité résulte à la fois d'un travail de construction du groupe d'appartenance, de l'individu même définissant une ethnicité pour soi mais elle est aussi celle posée par une majorité, autre. (comme le montre Sartre pour la définition du juif) En ce sens, je reprends l'approche de F Barth pour qui l'appartenance à un groupe ethnique s'exprime lorsqu'une personne se reconnaît dans un groupe ethnique, ou est reconnue par lui. Aussi l'ethnicité n'est pas un donné caractérisé par des traits distinctifs, produisant une identité close, cohérente et définitivement établie mais évolue au fil des interactions. Cette définition de l'ethnicité permet de comprendre comment s'articulent les différentes modalités d'identifications de ces étudiants (appartenance nationale, ethnique, locale, condition d'enfant d'immigré, appartenance de classe ou générationnelle).

### **La problématique :**

Après avoir expliqué sous quel angle mon travail a été envisagé, il me faut revenir sur la construction de la problématique. Je me suis d'abord demandé comment, les Français dits de « culture musulmane » faisaient face à leurs marqueurs identitaires, dans un contexte de stigmatisation de l'islam et des banlieues et en même temps de mise en avant de la diversité. Comment y font-ils face, tant dans leur intimité que politiquement ? La problématique s'est ensuite progressivement enrichie, je me suis alors interrogée sur la façon dont se caractérise l'ethnicité de ces jeunes Français : est-elle assignée ou choisie et dans ce cas est-elle utilisée pour accélérer la mobilité sociale alors qu'est mise en avant la notion de diversité ? Est-elle une ressource individuelle ou une ressource mobilisable dans un combat social et politique ? Ou bien n'est-elle qu'une simple attache sentimentale et affective ? Finalement, s'agit-il de garder l'ethnicité dans un cercle intime et familial, mais toutefois recomposée par l'existence en France ou de la projeter dans un combat public pour la faire apparaître politiquement et revendiquer des droits particuliers ? Quel rôle a alors la mobilité sociale, réelle ou rêvée sur l'ethnicité ? On peut se demander si elle ne contribue pas à opposer une ethnicité du pauvre, subie et

coûteuse socialement à une autre du « riche » prenant la forme de l'ethnicité symbolique définie par H. Gans pour les White Ethnics américains ? Pourquoi s'attacher autant à l'ethnicité symbolique ? Il s'agit par cela d'interroger l'affirmation de mes enquêtés qui consistait à dire qu'être d'origine marocaine, c'était comme être Breton, que cela n'avait aucune incidence politique ou sur leurs choix de vie.

### **L'échantillon :**

La population étudiée est française de culture musulmane, ce qui permet de sortir des études se cantonnant aux seules populations d'origine maghrébine. J'ai donc décidé d'incorporer en plus de celles-ci, des Français d'origine turque et africaine, principalement de la vallée du fleuve et de comparer ces trois populations ensemble. Cette façon de faire m'a peut être un peu empêché de me pencher sur d'autres terrains, comme l'Angleterre, mais elle m'a en même temps permis de questionner certaines grilles d'analyse. Ainsi étudier les jeunes d'origine turque permet de sortir de la grille d'analyse post-coloniale. Etudier ceux d'origine africaine permet de se demander si un clivage « noir/blanc » n'est pas en train de se créer, également très influent dans la construction de leur ethnicité ou leur choix de mobilisation collective. Le plus faible nombre des enquêtés d'origine turque ou africaine dans l'échantillon peut s'expliquer par le fait que ses populations ont moins investis l'enseignement supérieur que celles d'origine maghrébine. Tous les enquêtés ont des parents ayant grandi dans des pays musulmans et sont donc par conséquent souvent désignés comme étant de « culture musulmane ».

L'ensemble de mon échantillon est né et a été socialisé en France, grandissant dans les quartiers populaires de la petite couronne, la plupart d'entre eux ont des origines modestes. Mais très vite, il m'a semblé nécessaire de limiter encore l'échantillon, j'ai donc choisi de me cantonner aux étudiants. Pourquoi les étudiants ? Ayant été scolarisés longtemps, ceux-ci seraient, si l'on en croit les discours sur l'Ecole, en plus grande ascension sociale par rapport à leurs camarades de CAP/BEP, en même temps qu'ils seraient supposés être davantage politisés, ce qui pourrait laisser espérer une meilleure information quant à l'offre proposée par les différents entrepreneurs identitaires s'intéressant aux « musulmans » de France.

### ***Les hypothèses de départ***

La première hypothèse affirme l'émergence de l'individu, permise par la désaffiliation qu'a entraîné la migration mais résultant également des évolutions des pays d'origine. Elle a permis de redessiner les ethnicités en leur donnant un nouveau sens et de nouvelles finalités. La désarticulation des communautés d'origine contribue à faire émerger un rapport individualisé aux "différences" en favorisant le questionnement des enquêtés sur la réception de l'héritage transmis par les parents, leur permettant alors de tenter un certain nombre d'expérimentations dans la gestion

des marqueurs d'altérité. Des individus, "ethniques" par intermittence seraient ainsi en train d'apparaître, se débarrassant du contrôle social de groupes ethniques, en pleine décomposition.

La seconde hypothèse pose que la faiblesse d'action collective à base ethnique ou religieuse peut s'expliquer par le caractère même de l'ethnicité, développée par les enquêtés. Ceux-ci dans un contexte hostile à toute expression de particularisme, notamment ethnique et religieux, ont préféré dans leur très grande majorité reléguer leurs différences dans la sphère privée, préférant apparaître comme des citoyens « normaux », « pareils » selon leur terme dans la sphère publique.

### **Résultats :**

1-La première hypothèse s'est affirmée à moitié juste. La première partie montre ainsi que la migration a contribué à désarticuler les communautés d'origine qui n'ont jamais reconstitué les cadres sociaux des pays d'origine. Elle a aussi transformé les acteurs de la socialisation des individus, notamment les familles dont la structure oscille entre une forme néo traditionnelle (famille nucléaire mère au foyer et un grand nombre d'enfants) et un « nouveau modèle » où la femme travaille et avec un nombre d'enfants moindre.

Cette désarticulation des communautés d'origine a fait émerger un rapport individualisé aux « différences » en favorisant le questionnement des enquêtés sur la réception de l'héritage transmis par les parents, ce qui leur permet de tenter un certain nombre d'expérimentations dans la gestion des marqueurs d'altérité. Cela leur permet d'avoir une attitude de tri par rapport à l'héritage reçu des parents. Ainsi comme le remarque plusieurs enquêtés, par rapport à eux- mêmes, leurs pairs et leurs parents, « les traditions, c'est quand ça les arrange ». Ce phénomène est particulièrement flagrant dans les attitudes qu'adoptent les individus par rapport au religieux. Trois attitudes principales ont ainsi été identifiées :

- les non musulmans, convertis à une autre religion ou estimant ne pas correspondre à une définition du musulman comprise comme étant celui qui prie,
- les « confessants séculiers », plus proches des pratiques parentales et abordant l'islam de façon plus culturelle, voire en adoptant une définition morale
- les « born again muslims », se construisant un islam littéraliste et normatif différent de celui des parents, et offrant plusieurs visages fréristes, tablighis ou salafs ».

Le processus d'individualisation des conceptions de soi apparaît également dans le fait que les chances d'ascension sociale de l'individu, liées en général à la plus ou moins grande réussite scolaire contribuent à forger les représentations de soi et du monde. Quatre attitudes ont été dégagées, le passage de

l'une à l'autre ayant été constaté chez plusieurs individus :

- les « galériens », inquiets pour leur avenir, en difficulté scolaire et lisant leurs difficultés au crible d'une grille ethnique ou religieuse très essentialiste

- les « intégrationnistes », en meilleure réussite scolaire, soucieux de maintenir leurs « différences » à la seule sphère privée (familiale, amicale, à la maison) comme le réclame le discours républicain dominant

- les « critiques », en plus grande réussite scolaire que les « galériens » et questionnant non le système républicain mais plutôt sa mauvaise application, son « hypocrisie » face à l'instauration d'un « deux poids deux mesures »

- les « grimpeurs », souvent dans les grandes écoles, maintenant leurs « différences » dans la sphère privée mais n'hésitant pas à jouer avec elles pour surfer sur la vague de la « diversité », en proposant une définition plus liée à la "couleur" qu'à des normes culturelles et religieuses.

J'ai cherché à utiliser les catégories de cette dernière typologie dans l'ensemble du mémoire pour analyser leur rapport à l'ethnicité dans la sphère publique et privée

Mais alors en quoi la première hypothèse est-elle à moitié fautive ? En effet, cette individualisation dans le façonnement de l'ethnicité ainsi que son cantonnement à la sphère privée, essentiellement dans les loisirs, que décrit le chapitre III de la seconde partie pourrait laisser croire que tous nos enquêtés sont bien dans une ethnicité symbolique, les faisant être ethniques à leur guise par intermittence, lors de grands événements. Cependant la question du mariage montre que l'individu peut rencontrer de grandes difficultés à faire reconnaître ses choix à son entourage, des pressions fortes de la part de la famille voire du quartier subsistent dans ce domaine dont les enquêtés ont du mal à s'affranchir. Même si ces dernières années, le marché matrimonial a tendu à s'élargir, du village au pays puis à la région d'origine et enfin à l'appartenance musulmane, les familles, en particulier néo traditionnelles cherchent toujours à peser de façon plus ou moins forte et efficace sur les choix de leurs enfants, filles comme garçons, en transmettant de nombreux tabous conduisant à des formes d'autocensure de l'individu (« honte » de se marier à un « noir » liée au risque de perte de statut de la famille dans le quartier, peur de se marier à un Algérien, « barbare » ou à une Marocaine, « sorcière », nés ou non en France) ou intervenant parfois de façon plus directe. Briser l'ultime tabou du mariage avec un non musulman entraîne souvent des ruptures fortes avec la famille, mais les mariages entre musulmans d'origine différente ne vont pas toujours de soi. L'organisation de la fête de mariage incarne matériellement la sensibilité de cet enjeu de la perpétuation de la communauté. Ainsi malgré sa déstructuration toujours

croissante, le groupe maintient des formes de contrôle notamment dans les familles néo-traditionnelles et dans les quartiers où vivent de nombreux compatriotes.

L'apparition d'un individu ethnique par intermittence, dégagé du poids social que fait peser sur lui le groupe pour qu'il exprime son ethnicité en se montrant « fidèle à ses origines » existe encore assez peu et est plutôt visible dans le nouveau modèle familial, notamment chez les « grimpeurs ». Être un jeune Français d'origine marocaine n'est donc pas l'équivalent d'être un jeune Français bretonnant. Cependant, l'ethnicité symbolique devrait constituer le futur de l'immigration. Ainsi, aujourd'hui, l'ensemble des enquêtés se situent dans une posture d'entre-deux, entre l'ethnicité des parents et une autre, symbolique, par intermittence et sans coût social. Cette posture en plus de résulter des liens entre l'individu et son groupe d'appartenance découle également du regard stigmatisant de la société sur ces jeunes. Ce qui nous permet d'aborder la seconde hypothèse.

Qu'en est-il de la seconde hypothèse affirmant que la faiblesse de l'action collective à base ethnique ou religieuse serait liée au fait que les individus s'inscrivent dans une ethnicité plus affective qu'instrumentaliste? On aurait pu penser que face à l'importance des stigmatisations et des discriminations, se mettrait en place un vaste mouvement collectif mobilisant sur une base ethnique ou religieuse. Mais un tel mouvement n'existe pas en France. Si l'ethnicité est instrumentaliste, elle se situe davantage au niveau individuel, dans des logiques de cooptation qu'au niveau collectif, on la retrouve alors plutôt chez les grimpeurs. Aussi, l'enquête a confirmé la seconde hypothèse.

La seconde partie montre en effet que dans un contexte hostile à toute expression de particularisme, notamment ethnique et religieux, les individus ont préféré dans leur très grande majorité reléguer leurs différences dans la sphère privée, préférant apparaître selon leurs termes comme des citoyens « normaux », « pareils ». Les enquêtés, quels qu'ils soient rejettent ainsi l'injonction à l'intégration présent sur la scène publique : ils souhaitent apparaître comme semblables, l'intégration devant être l'effort de tous pour vivre ensemble, et pas uniquement le leur pour entrer dans la nation française. Ils reprennent par là les définitions plus sociologiques de l'intégration, proposées notamment par le HCI. Cette volonté d'apparaître comme semblables les conduit à se montrer extrêmement méfiants vis-à-vis de la discrimination positive, craignant qu'elle ne se retourne contre eux. Face à l'urgence, des mesures transitoires fondées sur des critères géographiques et sociaux peuvent à la limite être prises. Mais dans tous les cas, la « diversité » fait place à beaucoup de scepticisme, la notion d'« égalité des chances » étant préférée.

En conséquence, l'ascension sociale est conçue de façon individualiste, il s'agit non pas d'avoir des revendications collectives par rapport aux pouvoirs publics puisque « l'on n'attend rien du système » (K. James) mais de profiter des opportunités de formation données pour pouvoir prétendre à un meilleur emploi, ou

en tout cas en trouver. Cet individualisme n'empêche pas d'agir autour de soi en aidant les « petits frères et sœurs. » L'engagement massif dans l'accompagnement scolaire révèle la profonde foi en l'école, même des « galériens ». En effet, malgré les inégalités vécues dans les parcours scolaires, l'école apparaît toujours comme l'instrument privilégié permettant la mobilité sociale et venant combler un déficit en capital économique et surtout social, valorisable en France, le réseau amical et professionnel des parents se composant essentiellement de compatriotes de même niveau social. Les enquêtés, quelles que soient leurs appartenances typologiques se caractérisent donc par une forte attitude de participation à la vie sociale. Leur citoyenneté s'exprime par le vote, par l'adhésion à des activités associatives, notamment de soutien scolaire<sup>25</sup>, par la participation à des manifestations, par une éducation du quotidien dans le quartier pour aider les « petits frères ». Plus qu'une citoyenneté instrumentale faisant bénéficier de droits, les enquêtés quels qu'ils soient se revendiquent d'une citoyenneté de cœur, droits et devoirs, leur permettant d'être les égaux des autres citoyens. Cette quête de la normalité et de la similitude s'exprime dans l'attitude dubitative des enquêtés vis-à-vis des différents paradigmes de gestion des "différences" ethniques, culturelles et religieuses qui se sont succédées dans le temps : « l'intégration » à partir de la fin des années 1980, « la lutte contre les discriminations », la « discrimination positive » et la « diversité » à partir de la fin de années 1990.

Face à cette volonté d'apparaître politiquement comme « normale », l'offre pourtant variée d'entrepreneurs identitaires, religieux, post coloniaux, culturels ou liés à un phénotype a du mal à se construire une audience large, le religieux apparaissant d'ailleurs comme le plus efficace. Pourtant ces entrepreneurs identitaires se sont profondément renouvelés comme l'a montré l'ouvrage de Catherine de Wenden et de Rémi Leveau dans leur ouvrage «La Beurgeoisie, les trois âges de la vie associative issue de l'immigration » et de nombreux autres sont apparus comme les Indigènes de la république faisant émerger une grille d'analyse post coloniale ou le CRAN, conseil représentatif des associations noires de France

Cette frilosité du contexte politique face à toute constitution de groupe faisant référence à des critères ethniques ou religieux empêche en outre de nombreux entrepreneurs identitaires d'accéder à la scène politique et médiatique, étant étiquetés comme trop extrêmes et menaçants pour l'indivisibilité de la nation (art 1 de la constitution). D'autres groupes privilégient avec plus ou moins de succès le lobbying auprès des pouvoirs publics. Ceci fait que dans les deux cas, ces entrepreneurs ne sont pas toujours connus des enquêtés, à l'instar des indigènes de la république. Plusieurs quiproquos sont même nés, certains enquêtés pensaient que je leur parlais du film Indigène. De plus, ces entrepreneurs identitaires suscitent souvent chez les enquêtés de la méfiance notamment chez les "intégrationnistes", leur jugement se

---

<sup>25</sup> *Cependant, les jeunes enquêtés sont plus consommateurs d'activités proposées par les associations ou bénévoles d'associations déjà constituées qu'ils n'en créent de nouvelles. Les difficultés à s'organiser en action collective sont très fortes pour une génération qui n'en a aucune expérience.*



faisant souvent à partir de miettes d'informations glanées sur les grands médias (journal télévisé de TF1 et France 2). Le film « Indigènes » ou encore certaines chansons de rap ont été plus efficaces que les Indigènes de la République pour sensibiliser notre échantillon à l'histoire coloniale. On voit donc qu'il existe un décalage entre les discours publics et les discours et expériences privés des enquêtés, ce qui se lit dans leurs revendications, très larges et reprenant peu ou par hasard les grilles d'analyse proposée par les entrepreneurs identitaires. On voit donc que la faiblesse de l'emprise des entrepreneurs identitaires fait douter de la volonté des enquêtés à s'inscrire dans l'ethnicité instrumentaliste qu'ils proposent. Globalement, les enquêtés souhaitent la fin des discriminations, fin d'un deux poids deux mesures tant au niveau du religieux que des relations internationales, reconnaissance d'une histoire de l'immigration (les critiques et les galériens se faisant toutefois plus contestataires). Aussi, loin d'une citoyenneté différenciée revendiquée par des mouvements à référent ethniques ou religieux, les enquêtés insistent plutôt sur la nécessité de réaliser les promesses républicaines d'égalité et de liberté plutôt que de créer les contours d'un nouveau modèle politique. Se fondent-ils alors sur les expériences politiques de leurs aînés ?

Droit à la différence, à l'indifférence, ce débat a animé la scène publique depuis l'apparition des premiers Français issus des immigrations non européennes. Cependant ce débat malgré sa longévité peine à être repris par les jeunes Français issus de l'immigration d'aujourd'hui, qui pour la plupart, même pour ceux d'origine maghrébine méconnaissent son existence. Les années 1980 étant oubliées, sauf dans la figure du beur traître, les enquêtés, pour répondre à la question du droit à la différence ou à l'indifférence se positionnent davantage par rapport à d'autres paradigmes qui leur sont plus contemporains, comme celui de « l'intégration », de la « lutte contre les discriminations », de la « discrimination positive » et enfin de la « diversité ». Que disent-ils ? Ils affirment vouloir détenir le monopole sur leur définition sociale, refusant une assignation exogène à un groupe culturel et religieux, qui les particulariserait encore davantage dans une société française qui n'accepte pas ces dernières catégorisations. De plus, la stigmatisation que ces « différences » culturelles, religieuses et sociales provoque au sein de la société française, leur apparaît comme trop lourde à porter et injuste. Ils rejettent l'étiquette de « différents », questionnant la notion, notamment par le fait de refuser une essentialisation de l'identité française, transformant cette dernière en une identité chrétienne, « blanche ». Même lorsque ces catégorisations essentialistes les favorisent, ils les rejettent craignant d'y être emprisonnés et de devenir les nouveaux « juifs » d'Europe au cas où le vent tournerait comme en 1940. Plutôt que de contester le système républicain, ils préfèrent souligner sa mauvaise application, préférant partir au cas où aucune amélioration n'interviendrait. Ainsi dans la quasi totalité des cas, les enquêtés affirment ne pas se vouloir, dans la sphère publique, se différencier à partir de critères ethniques et religieux, (même si de temps en temps un lobby « diversité » est souhaité), l'ethnicité se concentre dans la sphère privée.

Plus que par rapport à ces discours des entrepreneurs identitaires, l'ethnicité se forge au quotidien de façon expérimentale dans des interactions avec le groupe, le reste de la société. Les enquêtés se particularisent tous par leur volonté de détenir le monopole de leur définition sociale, refusant une assignation exogène à un groupe culturel et religieux, qui les particulariserait encore davantage. Même lorsque ces catégorisations essentialistes pourraient les favoriser, ils les rejettent craignant d'en être emprisonnés. Plutôt que de contester le système républicain, ils préfèrent souligner sa mauvaise application, préférant partir au cas où aucune amélioration n'interviendrait. Aussi au plan politique, cette posture ne leur fait pas demander la mise en œuvre d'une citoyenneté différenciée

Ainsi malgré l'importance des discriminations et des stigmatisations, l'absence de mouvement collectif à base ethnique ou religieuse résulte du caractère particulier de l'ethnicité des jeunes Français d'origine maghrébine, turque et africaine. Sa nature fondamentalement sentimentale et affective l'empêche de constituer un tel mouvement, condamné par le modèle politique français. Plus préoccupés par leur ascension sociale que par la nécessité de maintenir le groupe, ils adoptent pour la plupart des démarches individualistes, plus rarement collectives très locales (associations de quartier) pesant difficilement sur l'échiquier national. Se mobiliser comme Arabe et surtout comme musulman apparaît inutile, voire même risquant de compromettre les chances d'ascension sociale dans un contexte de méfiance très forte vis-à-vis de l'islam. Les enquêtés usent donc pour cela des moyens à disposition, comme l'École, conscients toutefois de leurs limites. La stigmatisation et les discriminations, au lieu de produire un mouvement collectif, produisent l'effet inverse, il s'agit autant que faire se peut de se cacher dans la masse des citoyens en affirmant être les mêmes, seuls ceux ayant plus de ressources comme les « grimpeurs » mettent en scène certaines de leurs « différences » (les moins dangereuses, sociales, ethniques, géographiques et non religieuses) mais à leurs risques et périls tant il faut être attentif à la succession des modes du prêt à penser des pouvoirs publics.

**F. COMPTE RENDU DE L'AUDITION DE VINCENZO CICHHELLI,  
MAÎTRE DE CONFÉRENCE EN SOCIOLOGIE, UNIVERSITÉ PARIS V**

**Audition de M. Vincenzo Cicchelli**

**M. Vincenzo Cicchelli :**

Deux éléments sont au cœur de l'identité française et de sa société. Le premier est la République et l'autre la Nation. Ces deux éléments sont en train d'être étrangement confondus et superposés dans certains discours politiques. Alors que, lorsqu'on regarde l'histoire de la France, on constate que la République (qui garanti évidemment l'universalité) et la Nation (qui renvoie à une identité plus typique, une façon d'être, de vivre, etc.) ont toujours cohabité. C'est un miracle qui s'est construit au prix d'une certaine indifférence culturelle. Aujourd'hui ce qui me paraît dangereux, c'est que deux notions se confondent, et pas seulement à l'extrême droite. Car on veut nous faire croire que les bons citoyens français sont ceux qui ont une identité strictement franco-française.

Aujourd'hui **l'intégration républicaine des jeunes collégiens existe, mais ce qui n'existe pas c'est leur intégration sociale et économique**. Si on entend par intégration républicaine une intégration culturelle ou nationale, alors on bascule vers un discours stigmatisant et surtout qui ne tient pas la route. La République peut vivre avec des individus qui appartiennent à la société sans forcément partager les codes culturels majoritaires. La République est universaliste et elle doit donc accepter ce partage des codes culturels. Ce qu'il faut viser, c'est une véritable intégration économique et sociale ; c'est là-dessus que les revendications sont les plus importantes. Le mécontentement que l'on peut ressentir et qui s'est peut être exprimé à travers les émeutes de banlieue, c'est le sentiment d'être considéré comme des citoyens de seconde zone. « *On est français mais pas traités comme les autres, comment ça se fait ?* »

J'ai participé à l'écriture d'un rapport en 2006 pour le Centre d'Analyse Stratégique qui portait sur les émeutes de novembre 2005. Avec l'équipe nous avons testé pendant six mois toutes les hypothèses possibles, y compris l'hypothèse portée par M. Finkelkraut sur une émeute à caractère ethnico-religieux, car c'était un discours qui avait été retenu par le public et qui avait été très relayé à l'étranger. Ces événements se déroulant pendant la seconde guerre d'Irak, on s'imaginait à l'étranger qu'il se passait les mêmes choses à Aulnay-sous-Bois qu'à Fallujah. Or quand on demande à ces jeunes, au bout de six mois d'entretiens, d'expliquer leur engagement dans les émeutes (ce qui n'est pas facile car il faut reconnaître avoir participé à une action illégale), jamais la question ethnique ou religieuse n'apparaît.

En France, il y a une tradition d'exprimer son mécontentement par la rue ; **ces contestations relèvent donc de l'infra-politique**. Ces émeutes ont eu aussi une dimension ludique : le frisson de l'émeute, la confrontation avec la police qui est vue comme un jeu ; le rôle des médias est aussi primordial. Donc, pour moi, **la thèse d'une émeute ethnique ou religieuse n'a aucun fondement**. Je ne fais pas dans l'angélisme, mon obsession est simplement celle des faits.

**Il faut donc bien distinguer les sens de l'intégration. Il y a l'intégration identitaire, l'intégration aux valeurs républicaines, et l'intégration socio-économique dans la société française.** Les trois doivent être distinguées, et ce qui est dangereux aujourd'hui c'est que les deux premières convergent et que la troisième est oubliée.

Moi qui suis d'origine immigrée, je suis aujourd'hui marié avec une française. A l'époque de mon père, cela posait problème au regard d'un discours national, avec l'arrivée des immigrés italiens, espagnols, portugais, etc. Or aujourd'hui, c'est un discours civilisationnel : chrétiens contre musulmans. On est dans un pays laïc, une Europe qui se veut laïque, et pourtant le discours religieux devient de plus en plus puissant. On le voit en Suisse depuis 2 ans, en Hollande, en Belgique, en Suède, en Italie, etc. Je ne fais pas partie des sociologues qui pensent qu'une fois qu'on aura intégré socio-économiquement ces jeunes on aura réglé tous les problèmes. Mais ce point est essentiel.

**Fabienne Keller** : Mais pensez-vous que le mot intégration soit approprié ? Car ces personnes qui s'ajoutent à notre République, construisent aussi la France de demain. Ils vont changer la société, tout en étant respectueux des valeurs républicaines bien sûr.

**Vincenzo Ciccelli** : Vous avez tout à fait raison. Mais si je me fais l'avocat du diable, quelqu'un pourrait dire, en vous entendant parler comme ça, « *Ecoutez si on parle d'Italiens, d'Espagnols, etc. Ça va, ils sont européens, ils sont de culture chrétienne, moi je vous parle des autres, ils sont tellement différents de nous* ». Tenir ce discours c'est oublier qu'il y a encore 30 ou 40 ans, les Italiens étaient considérés comme extrêmement différents. Je pense qu'il s'agit d'un effet d'échelle et de frontière. A un moment donné, on se place sur une échelle haute et du coup, ce sont les appartenances civilisationnelles qui jouent. On prend les phénomènes migratoires comme des phénomènes statiques. Or ceux qui partent et se mettent en situation d'immigrer ne sont pas forcément représentatifs de leur pays, de leur région d'origine, notamment parce qu'ils ont décidés de partir. **Ceux qui partent ne sont pas comme ceux qui sont restés, car l'identité se construit aussi et surtout sur place par l'interaction entre la société d'accueil et les groupes d'immigrants.**

**Fabienne Keller** : Concernant le problème que peut poser le port du voile par des jeunes filles de troisième génération d'immigrés alors qu'il n'était pas porté par leurs mères ou leur grands-mères, ou encore la récupération des discours conspirationnistes au regard du 11 septembre par certains jeunes des banlieues, nous

allons amorcer une hypothèse dans notre rapport qui serait que les parents et les grands-parents de ces jeunes français d'origines étrangères sont parfois nés ou ont vécu longtemps dans leurs pays d'origine et qu'on n'en parle peut être pas assez. Il y a peut être un problème lié au sentiment de « légitimité à être là ».

**Vincenzo Cicchelli** : Je suis ravi que vous abordiez ce point : celui de la mémoire. Je voudrais partager avec vous une expérience qui m'a profondément marqué et qui n'a rien d'anecdotique. J'étais invité à participer à une conférence au Québec ou j'étais accompagné d'un jeune de la banlieue parisienne d'origine subsaharienne et d'un jeune de Strasbourg d'origine maghrébine. Nous avons vécu ensemble pendant trois jours à Montréal ; pour eux, c'était le premier grand voyage qu'ils faisaient. Et tout au long des discussions que nous avons pu avoir avec des Canadiens, ils se revendiquaient toujours comme Français.

Quand je vois que ma fille au collège apprend toujours que les Arabes ont été arrêtés en 732 à Poitiers par Charles Martel alors que ce n'était qu'une escarmouche - qui n'est même pas référencée par les chroniqueurs arabes - et que, de l'autre côté, on ne lui apprend rien sur l'Algérie et sur la longue histoire commune que nous avons avec ce pays, je pense qu'il y a un sérieux problème. C'était sans doute quelque chose de symbolique, mais, au regard du monde, cela n'a pas eu de conséquence. Donc je pense qu'il y a toute une mémoire historique à reconstruire, et si ce travail n'est pas fait sur la place publique (et je ne parle pas de « l'identité nationale »), s'il n'est pas porté dans les écoles, s'il n'est pas acheminé correctement, on va au devant de nombreuses dérives. Il y a beaucoup de manques, de non-dits.

**Il ne faut pas que la République nie les différences qui existent en son sein, sinon ces jeunes de la troisième génération d'immigrés ne sauront pas se situer au sein de notre société et ils pourront alors être récupérés par des discours anti-blanc et anti-français.**

En France et en Europe où l'Islam est la deuxième religion, il y a des jeunes qui, par un travail tout à fait légitime de recherche de sens, peuvent être sensibles à certains discours parce que tout simplement ils ne savent pas où se situer. **Si les différences culturelles sont niées, si la mémoire de la migration n'est jamais abordée, et si on est indifférent à leurs spécificités, alors on va au devant d'une fracture au sein de notre société.**

Pendant de nombreuses années on a vu, remarqué et analysé qu'il y avait de fortes discriminations contre les femmes. En les mettant en exergue, on ne les stigmatise pas ; bien au contraire, on montre qu'elles sont victimes de discriminalisations, par exemple qu'à diplôme égal la femme a un salaire inférieur. Pourquoi ne pourrait-on pas introduire cette référence de nature ethnique qui ne gênerait pas du tout la République, car ce serait au contraire un moyen pour dénoncer précisément ces discriminations.

Le risque qui pourrait arriver c'est que l'on reproduise ce qui a été fait aux

États-Unis avec les communautés noires américaines en réduisant nos minorités à des « minorités permanentes ». Bien qu'elle soit arrivée avant les vagues d'immigrations irlandaises par exemple, cette communauté noire n'est toujours pas parfaitement intégrée et elle est toujours confinée dans un rôle de minorité qui perdure.

***G. COMPTE RENDU DE L'AUDITION DE VINCENT CESPEDES,  
PHILOSOPHE, ÉCRIVAIN, DIRECTEUR DE COLLECTION CHEZ  
LAROUSSE***

**Audition de M. Vincent Cespèdes**

**Fabienne Keller :**

A la suite à votre participation au colloque organisé au Sénat par la délégation à la prospective sur les « années collège », nous aimerions revenir sur la question des nouveaux outils de communication. Au cours de nos visites de terrain, nous avons trouvé que les jeunes collégiens étaient extrêmement attirés par ces nouvelles technologies. Il y a peut être là un levier que l'on sous-estime.

**Vincent Cespèdes :**

En effet, il s'agit même d'un levier majeur. Il y a un réel appel des nouvelles technologies qui permettent trois choses :

- **le décloisonnement par rapport à la cité** : Internet donne accès au monde entier, Facebook permet de nouer des contacts dans toutes les classes sociales ; les nouvelles technologies permettent donc une espèce d'ouverture des banlieues sur la société ; c'est un décloisonnement virtuel certes, mais qui peut déboucher sur un décloisonnement réel ;

- **un décloisonnement intellectuel**, parce que ce sont de nouveaux horizons que les jeunes n'auraient pas forcément rencontrés s'ils n'avaient eu que la télévision ou leurs cours au collège ; ils peuvent approfondir de manière ludique sans passer forcément par une bibliothèque ou en demandant au professeur. C'est un court-circuitage complet des canaux traditionnels d'apprentissage. L'idée est qu'on peut en savoir plus que le professeur en travaillant et en se passionnant pour un sujet. Tout à coup avec Internet, la bibliothèque s'ouvre ; on a accès à une connaissance qui court-circuite les canaux traditionnels à une espèce d'autonomie dans l'apprentissage ;

- enfin, le troisième point, c'est **l'accès aux biens et offres culturels** : il y a cette idée qu'on peut être un « petit bandit », sortir du flicage généralisé. Le piratage introduit une once de subversion, dans l'esprit qu'on ne paye pas le prix fixé que, de toutes manières, on aurait été incapable de s'offrir. Tout cela est basé sur du système

D et sur l'entraide grâce aux forums.

**Fabienne Keller :**

On revient ainsi à une logique du collectif ?

**Vincent Cespedes :**

Tout à fait, sauf que c'est du « collectif virtuel » que j'appelle du « connectif ». C'est la grande révolution actuelle, car l'école a été fondée au départ sur **l'idée d'une intelligence individuelle**, en formant le citoyen, en lui donnant tout le bagage intellectuel pour être un citoyen éclairé. L'intelligence individuelle est liée aux Lumières ; c'est connaître un peu de tout sur tous les domaines pour pouvoir s'orienter dans la vie.

Après, il y a **l'intelligence collective**, représentée par les associations, les syndicats, le travail de groupe, la collaboration réelle. C'est une autre forme d'intelligence que l'école développe très peu. Les travaux de groupe par exemple ont beaucoup moins d'impact que les évaluations individuelles qui sont à la base même de notre système scolaire.

On oublie dans ce schéma une dimension fondamentale pour l'avenir, celle de « ***l'intelligence connective*** » **qui est la capacité du groupe à créer du lien, mais un lien qui peut être virtuel, car on n'est plus dans le collectif**, celui dans lequel on partage un même espace et la même temporalité. Là, pas du tout : on a une temporalité différente mais on collabore virtuellement pour rechercher de l'information.

On a réussi à prouver scientifiquement qu'on arrivait à avoir une intelligence supérieure grâce au connectif plutôt que collectivement ou individuellement. Je pense notamment aux expériences menées avec des jeux d'échecs. Des individus amateurs d'échecs, connectés ensemble, peuvent battre un grand maître de jeux d'échecs, les deux ayant accès à des ordinateurs, parce qu'ils sont plus efficaces dans la collecte d'informations et dans l'élaboration du savoir qu'ils utilisent.

**L'intelligence connective est l'intelligence de demain** pour deux raisons :

- d'abord **elle fait naître un savoir qui est collaboratif**, ce qui est tout à fait nouveau ; même au temps de l'Encyclopédie, chacun signait ses articles ; le savoir s'élabore en commun ce qui est une idée complètement nouvelle et révolutionnaire ;

- ensuite **elle fonctionne de manière réactive par rapport aux événements**, comme on vient de le voir lors des révolutions qui sont en cours dans les pays arabes. Ces révolutions sont les premières d'un genre nouveau : celui des « *révolutions connectives* ».

Contrairement à l'intelligence collective où il existe une logique de troupes qu'on envoie au combat, la nature même de ces révolutions réside dans le fait d'être connecté ; il ne s'agit pas d'une simple influence. Puisque le collectif était interdit dans ces sociétés, on s'est servi de l'espace virtuel. L'information circule à une vitesse jamais égalée auparavant, on court-circuite les médias traditionnels et on assiste à la création d'un mouvement non-hiérarchisé. Il n'y a pas de leaders dans ces contestations et c'est la première fois au monde que cela se produit.

Cette absence de leaders est d'ailleurs un phénomène qui reste incompris au sein de l'école. En effet, quelle place aura le professeur si l'on passe à une intelligence connective ?

Si vous mettez en place cette dynamique connective dans les collèges de banlieue alors tout le monde va s'intéresser aux mathématiques. **C'est la seule dynamique pédagogique qui fonctionnera à l'avenir dans ces quartiers.** Les dealers s'en servent déjà, tout le monde est au courant de tout ce qui se passe dans le quartier de manière quasi-instantanée.

A l'avenir, la seule question sera de savoir si je suis connecté au flux ou si je suis en dehors du flux. Cette problématique passe donc avant tout par l'ordinateur et elle devrait susciter un grand intérêt de la part des élèves. Il faut mettre l'ordinateur au cœur de l'apprentissage.

**Il faut par exemple rendre les mathématiques moins abstraites** et plus appliquées. Avant de donner des cours de mathématiques, il faut donner des cours d'informatique et former des gens qui auront la capacité de tout faire à partir d'un ordinateur. Toute matière doit d'ailleurs être applicable, y compris la philosophie. La philosophie appliquée c'est créer des concepts opératoires, créer des systèmes de questionnement d'un système complexe. Si on réussit à tout appliquer, et bien la question « à quoi ça sert » devient caduque. Cela nécessite donc une pédagogie adaptée, où l'on circule dans la salle, où on se lève, où on échange. On ne peut plus demander à un jeune de 15 ans, notamment en banlieue où ils ont une énergie incroyable, de rester assis 8 heures par jour.

**Cette rage et cette énergie viennent notamment de cette angoisse de se sentir indésirable au sein de cette société :** « à quoi je vais pouvoir servir dans cette société qui ne veut pas de moi ? » Nous avons certes cette angoisse là, mais nous, nous savons que nos frères, nos parents, peuvent réussir ; notre questionnement est plutôt existentiel « *qu'est ce que je peux faire de moi-même ?* ». Ce n'est pas le cas des jeunes de banlieues qui manquent cruellement d'exemplarité. **Il faut que l'école trouve des vecteurs pour canaliser cette « rage ».**

Cette rage s'exprime notamment à travers le langage. Dire comme Alain Bentolila que, parce qu'ils utilisent « trop bon » à la place d' « exquis » ils ne savent pas s'exprimer, est faux. Ils possèdent deux codes de langages qu'ils savent très bien utiliser selon les moments. Ils savent très bien dire « exquis » sauf que ça fait



« bouffon » donc ils ne l'utilisent pas dans le quartier ou à l'école. On utilise « trop bon » parce qu'on est dans l'oralité, dans l'émotion. L'émotionnel est présent à tous les niveaux.

Il faut prendre en compte l'émotionnel et mettre en place une pédagogie adaptée. Les professeurs ne savent pas réagir en réponse à cette primauté de l'émotionnel qu'il faut prendre en compte dans la formation des professeurs. Il faut qu'un professeur soit enthousiasmant mais sans démagogie.

Une pédagogie qui prendrait en compte l'émotionnel serait par exemple une pédagogie qui ferait du bavardage sa matière première. Il faut essayer de réintégrer l'écrit par l'oralité. J'appelle ça « l'éducation complice », dans le sens où si la classe échoue, moi en tant qu'élève-individu ou professeur-individu, j'échoue aussi. Ensuite c'est créer une complicité qui ne signifie pas amitié.

Par exemple, il est possible de faire six mois de cours afin d'expliquer les émeutes, en appliquant les mathématiques, l'histoire, l'économie, l'anglais à ces événements. Il ne s'agit pas seulement de se servir d'éléments extérieurs pour intéresser les élèves et ensuite enchaîner sur le théorème de Pythagore ou la chronologie de la guerre de 14, mais de se servir réellement d'éléments extérieurs en y appliquant le programme. Cela nécessite une grande plasticité, notamment au niveau des horaires, en sortant du cycle hebdomadaire.

Cette pédagogie s'inscrit donc dans une temporalité du cours où il y a de longs moments d'échange et de discussion, entrecoupés de moments où on écrit.

Par ailleurs, un des grands échecs de ces dernières années dans le système scolaire tient à la psychologisation des rapports pédagogiques. L'élève est noté psychologiquement « il est instable, il est indiscipliné ». Non, il n'est pas indiscipliné, mais il exprime quelque chose « politiquement ». Gérer une classe c'est avant tout de la politique et non pas de la psychologie. Il y a du pouvoir, une autorité, des ordres qui sont donnés et qui sont plus ou moins obéis, suivis.

Donc cela nécessite plusieurs choses que la psychologie ne prend pas en compte, par exemple qu'il y ait une histoire de la classe, un système réflexif, d'archivage. D'ailleurs, il serait utile de créer un site pour les professeurs afin d'archiver et de partager les solutions trouvées par les uns et les autres pour leurs classes.

Néanmoins, le vrai problème reste le recrutement des professeurs. On prend les meilleurs étudiants, qui ne font pas forcément les meilleurs professeurs. On peut être un excellent professeur et ne pas connaître forcément sur le bout des doigts sa matière, spécialement au collège. Il faut avant toute chose recruter les bons pédagogues, des professeurs capables d'être humains, d'avoir un sens un peu politique pour canaliser les énergies, et surtout capables d'enthousiasme. Il faut avant tout des personnes qui humainement tiennent la route.

En fait, on a créé de trop bons professeurs. Je vous donne un exemple : l'orthographe qui serait en péril à cause des textos et de la vague Internet. J'ai écrit un ouvrage didactique avec du pour et du contre et j'ai reçu de quasi menaces de mort de la part de certains professeurs. Mais au final, l'orthographe, comme en atteste son histoire, est un hold-up fait pour que le peuple n'apprenne jamais la langue française.

Bossuet a notamment voulu écarter les femmes de l'instruction, ainsi que les « demi savants », c'est-à-dire le peuple. Par exemple, « pied » s'écrivait « pié » au temps de Chrétien de Troyes ; et on a ajouté de l'étymologie de façon artificielle afin de compliquer les choses et d'exclure. Naturellement, la langue va vers la simplification des choses.

Ainsi, quand à la fin du 18<sup>e</sup> siècle beaucoup de gens se mettent à écrire, -notamment les femmes-, on assiste à une explosion des fautes d'orthographe, car la langue française n'est pas faite pour être écrite de façon massive. Aujourd'hui, on assiste à une nouvelle explosion car il y a une volonté de s'exprimer, par tous les moyens, et notamment sur internet et par téléphone.

Pour revenir aux enfants, il faut se rendre compte que ce sont justement des enfants, débordant d'énergie, qui ont très tôt une soif de connaissance, d'apprendre, qu'au final on brise et qu'on retrouve à 16 ans, désabusés et démotivés. Et surtout, il faut prendre en compte le fait qu'ils nous survivront et que ce qu'on leur transmet, ils pourront faire le choix de le prendre ou de le rejeter. S'ils le rejettent, nous, en tant que professeurs, nous ne servons plus à rien.

**Fabienne Keller :**

Il y a une autre idée qu'on a du mal à théoriser, c'est celle du référent, d'une personne qui compte dans la vie d'un élève à un moment ou à un autre. Est-ce que c'est possible de théoriser cela ?

**Vincent Cespedes :**

Non, je ne pense pas, parce que ce qui compte c'est l'attention qu'on porte à un élève. Il y a toujours des rencontres humaines et c'est cela qui compte. D'humanité à humanité, je parle à un enfant et je le considère comme un être, pas comme un élève. Ce sont des moments magiques qu'il faut multiplier, comme système même de la pédagogie. Mais ces moments ne peuvent pas être théorisés, car on ne peut pas enjoindre à quelqu'un de s'impliquer émotionnellement avec sa classe.

Le rôle du professeur est de proposer les règles du jeu car l'école doit être un « jeu ». Si on arrive à faire cela, on a gagné. Ce que l'école a perdu à force de stress, de surmenage, de harcèlement et d'évaluation à tout prix, c'est sa dimension ludique, qui est la seule dimension que des jeunes sont capables d'appréhender. Les math peuvent être un jeu ; il suffit de proposer des plateformes attractives. Certains

diront qu'il y a un risque de désordre ; je dis que le désordre est une explosion d'énergie qui permet de communiquer. N'y aurait-il pas moyen d'en faire quelque chose de constructif ?

Il faut **faire du bavardage une énergie motrice pour le cours**, car c'est un matériau extraordinaire. Les jeunes **bavardent parce qu'ils vivent des choses intenses et qu'ils ont besoin de les « digérer »**. Il ne s'agit pas de communiquer de l'information mais de « digérer » des événements qu'on a vécus.

Au final, ce que je préconise, c'est l'instillation progressive d'une pédagogie nouvelle dans tous les lycées et collèges de France. Cette pédagogie philosophique, cette « éducation complice », doit être proposée à tous les professeurs, sur la base du volontariat, et avec l'aide d'une formation adaptée. Ce test ne doit pas être circonscrit dans l'espace, mais toucher à la fois des établissements d'excellence et des collèges/lycées de zones sensibles.

Si on propose aux professeurs un changement pédagogique validé par les plus hautes autorités, alors on verra une augmentation significative des résultats, avec au final des classes ayant le niveau et connaissant le programme, souvent mieux que ceux travaillant avec la méthode traditionnelle. Il faut des « *professeurs-test* » dans tous les établissements. On doit court-circuiter la logique spatiale qui fait qu'on enferme un établissement dans un dispositif, dispositif qui, de toute façon, sera abandonné à la rentrée suivante. On prend le programme scolaire comme une feuille de route, avec ses 25 points à travailler dans l'année, mais on traitera la moitié d'un point là, puis on reviendra dessus pour le terminer plus tard, en fonction des besoins, de l'actualité et de l'envie des élèves.

***H. COMPTE RENDU DE L'AUDITION DE FRANÇOIS DUBET,  
SOCIOLOGUE, PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ VICTOR SEGALEN  
BORDEAUX II, DIRECTEUR D'ÉTUDES À L'EHESS***

I - S'agissant des réflexions menées au cours des vingt dernières années sur la réforme du collège, M. Dubet estime qu'aujourd'hui, le maintien du collège unique est acté (daté précisément du moment où M. Fillon a retenu l'idée de socle commun). La mise en place du collège unique aura pris 35 ans, de 1975, date de sa création, à 2010, date de sa réalisation effective.

A l'image des autres pays européens, à l'exception de l'Allemagne, tout le monde accepte aujourd'hui le principe du collège unique.

**II - Sur les ZEP :**

M. Dubet est, par principe, très favorable aux politiques d'éducation prioritaires qui permettent de sortir de la fiction de l'égalité des territoires et des moyens.

Néanmoins, il estime que cela ne fonctionne pas et qu'il n'y a pas de résultats.

Quand on compare des établissements en ZEP et hors ZEP, la création de postes supplémentaires d'enseignants ou surveillants a pu avoir des effets bénéfiques mais ne génère pas pour autant de valeur ajoutée. Les seuls résultats tangibles ont été obtenus lorsque les moyens supplémentaires ont été affectés à des projets visant à travailler différemment, à souder les équipes.

Le problème des politiques mises en place est qu'elles ne financent pas des mobilisations mais des espaces.

M. Dubet juge indispensable de lier aide aux personnes et aide aux territoires. On ne peut pas choisir entre les deux.

Ce problème est le même que celui de la carte scolaire : il lui paraît impensable de revenir sur l'assouplissement de la carte scolaire qui satisfait 35 à 40 % de la population (les classes moyennes se satisfont en général de leur établissement de quartier, ou déménagent, ou vont dans le privé).

La dérogation n'a fait qu'accélérer le phénomène d'évitement, déjà existant.

Justice est rendue aux individus (qui peuvent fuir l'établissement dégradé du quartier) mais collectivement, le résultat est catastrophique. Les « écoles de pauvres » deviennent alors encore plus pauvres que ne l'est réellement le quartier.

En termes d'ajustement des politiques, il faut être vigilant : en continuant à sortir les élèves de leur collège, c'est le tissu social qui est gravement atteint.

Il convient d'aider les établissements les plus fragiles.

M. Dubet mentionne les résultats d'une étude réalisée à Montpellier sur les effets de la dérogation à la carte scolaire. Les personnes qui dérogent ne cherchent pas un ascenseur social mais uniquement une offre scolaire qui corresponde à ce qu'ils s'estiment en droit d'attendre : un établissement qui garantit ce à quoi un citoyen a droit.

Il faut donc aussi des politiques de soutien aux établissements dégradés.

Or, la question est de savoir si cette aide est possible sans statut dérogatoire.

Exemple du turnover des professeurs dans les banlieues nord de Paris (50 %) : y sont affectés les jeunes professeurs qui les quittent dès que possible. Tous les moyens supplémentaires alloués à ces établissements ne changeront rien : les parents n'y laisseront pas leurs enfants et les collèges se dégraderont.

La politique scolaire joue alors contre la politique de la ville (qui vise l'intégration, la mixité...) et fabrique mécaniquement de la ségrégation.

Il y a une perte de confiance dans l'école de la part des parents.

Une autre de ses inquiétudes tient non pas à la violence à l'école, (qui reste marginale, médiatique...) mais à l'absentéisme scolaire, au décrochage des élèves.

Sa crainte est de se trouver devant une école qui se vide.

Le décrochage est un thème sourd qui risque d'exploser.

150 000 élèves par an quittent l'école sans aucun diplôme.

25 à 30 % des élèves qui entrent en 6<sup>ème</sup> ne sont pas armés pour suivre le cursus.

Dans les classements internationaux, ¼ des élèves français sont considérés d'un niveau extrêmement faible.

Une enquête PISA fait apparaître que les inégalités scolaires sont en France plus importantes que ne le laisseraient supposer les inégalités sociales.

Chacun commence à prendre conscience que l'école creuse les inégalités sociales (et la suppression des allocations familiales n'y changera rien...)

Il faut donc recomposer (difficile devant un monde de l'éducation très fermé).

On peut ainsi s'étonner que les enseignants n'habitent plus les quartiers où ils travaillent.

M. Dubet évoque une république qui se délite.

S'il faut certainement permettre une circulation des individus, il est impossible de ne pas s'occuper des structures existantes.

### III - Sur les projets de réforme du collège :

M. Dubet souligne que la France n'a pas de tradition d'établissements scolaires.

S'il est favorable à l'autonomie des établissements, c'est à la condition que rectorat et ministère aient la capacité d'évaluer les résultats.

Cela implique un bouleversement dans la nature du contrôle. Aujourd'hui, on contrôle la conformité mais pas le résultat.

Des expériences sur le sujet existent et ont du succès. C'est d'ailleurs ainsi que fonctionnent la plupart des pays qui obtiennent les meilleurs résultats dans les classements.

A plus court terme, M. Dubet prône un élargissement du statut des collèges expérimentaux et invite à une réflexion sur les statuts des établissements agricoles.

En raison des rigidités du système éducatif français, l'action par la périphérie pourrait permettre de contourner les blocages.

### IV - Les causes des décrochages scolaires :

M. Dubet note en préalable que le phénomène n'est pas propre aux banlieues.

- En général, le facteur déclenchant est l'échec : l'élève se noie, crée d'abord l'illusion en trichant... puis décroche (à l'inverse, le bon élève va acheter sa liberté personnelle contre la réussite scolaire).

L'organisation scolaire est basée sur le principe de l'étape de montagne du Tour de France : la queue de peloton risque de décider d'arrêter la course.

La sélection d'emblée pratiquée dans le système allemand avec une grande injustice sociale, est corrigée par la qualité de l'enseignement professionnel.

En France, 1 élève sur 3 a redoublé au moins une fois à 15 ans et 1 sur 2 à 18 ans.

Les classements laissent apparaître que les pays qui réussissent le mieux sont ceux où les professeurs appliquent une pédagogie individualisée.

Un changement de la culture scolaire est indispensable, en mettant en avant estime de soi et confiance des adultes.

- Pour tous les élèves se manifeste une perte de la culture scolaire.

Cette crise de la culture scolaire n'est pas propre à la France. Les élèves déclarent un taux d'ennui incroyable. Ils adorent le collège mais n'aiment pas les cours.

Autrefois, l'élève laissait son adolescence à la porte de l'école. Aujourd'hui, la vie scolaire a été débordée par la vie juvénile.

- Le décrochage de l'élève est toujours attribué à des causes extérieures à l'école (situations familiales, divorce...), ce qui est inexact. Il revient à l'école de s'occuper des élèves tels qu'ils sont et non tels qu'ils devraient être.

La solution passe par une modification de la culture scolaire et la mise en place d'établissements avec des équipes pédagogiques solides.

#### V - Le collège aggrave-t-il les inégalités ?

En préambule, M. Dubet note que le collège va mieux aujourd'hui qu'il n'a pu aller dans le passé. En revanche, ce qui est alarmant est que l'école élémentaire commence à montrer des difficultés (1/3 à 1/4 des élèves ont des faiblesses sur les bases élémentaires).

Le deuxième problème vient des conséquences du découpage effroyable entre les filières générales, technologiques et professionnelles. L'école ne parvient pas à se défaire des hiérarchies des dignités scolaires.

Il faut changer l'école en cessant de penser que l'école peut tout faire.

En maintenant une école obligatoire jusqu'à 16 ans, et en s'inspirant des expériences développées à l'étranger (Canada, Danemark...), M. Dubet propose de multiplier les dispositifs alternatifs à l'école.

#### VI - Perspectives d'évolution à long terme à politique constante :

Le risque est d'aboutir à une déscolarisation d'1/3 des enfants, avec une tendance nette au développement du décrochage scolaire et de l'absentéisme.

D'ailleurs, l'étiage du bac est atteint depuis 1996 avec un taux de 76 %.

Pour conclure, et à la demande de Mme Keller, M. Dubet a rappelé les facteurs déterminants de l'échec scolaire :

- le milieu social –qu'il ne faut néanmoins pas surestimer ;
- des méthodes d'apprentissage qui suscitent l'ennui ;
- un sentiment de perte d'utilité des diplômes ;

- un mode de sélection des élites excessif au détriment des 90 % restant des élèves.

M. Dubet se déclare pessimiste pour l'avenir, en raison, notamment, de la très faible capacité d'action des ministres de l'Education nationale.

### ***I. LES FRANCAS DU DOUBS***



#### **Historique :**

Les Francas du Doubs ont engagé une réflexion active avec les élus des collectivités territoriales fin des années 90 afin de répondre aux problèmes d'errance des jeunes des cités. La politique jeunesse d'accompagnement des communes par la CAF a renforcé les moyens humains, matériels et financiers. Ce processus est actuellement complété par le soutien du Conseil Général dans le cadre du contrat territorial Jeunesse. Ces deux leviers et la volonté d'hommes a contribué à la mise en place d'une « dynamique jeunesse ».

Des projets pilotés par les Francas du secteur Nord du département du Doubs, en direction des 11-17 ans sont nés de la rencontre d'acteurs Pays de Montbéliard (animateurs jeunesse issus des secteurs animés par les Francas, des MJC, des MPT, des services jeunesse communaux, d'associations laïques, des institutions telles que Jeunesse et Sports, BPDJ ...).

Les Origines et le parcours du projet « Les Cartes Blanches de CAP'CITE » :

Le festival CAP'CITE (Citoyen Acteur et Porteur de la Cité) a été créé en 2005. Sur 4 éditions annuelles, il releva le défi de valoriser les pratiques socioculturelles des 11-17 ans et d'apporter un temps fort d'animation pour les découvrir.

Notre constat quant à ce public jeune, qui souvent fait peur parce qu'il n'est pas toujours facile à maîtriser, a besoin de s'exprimer et de montrer qu'il est capable de s'impliquer dans un domaine surtout lorsqu'il est acteur de celui-ci et pas uniquement spectateur.



Les jeunes se sont sentis concernés car impliqués dans ce projet, tant dans l'organisation, la logistique matérielle et humaine, que dans l'impulsion d'une dynamique en amont.

L'équipe de pilotage s'est renouvelée et par conséquent cela a donné naissance à un nouveau concept :

#### Les Cartes Blanches de Cap'Cité

2009 : Plusieurs actions sous forme de micro projets autour de l'Image sur des thématiques différentes et à l'initiative des jeunes ou des réseaux jeunesse a donné lieu à des réalisations vidéo sur le Pays de Montbéliard.

2010 : Mise en place d'ateliers autour de la thématique du Corps permettant aux jeunes de découvrir de nouvelles techniques et/ou d'approfondir leur propre pratique.

Pour compléter cette manifestation de deux jours, il a été pensé par les Francas du Doubs, un soutien à projet auprès des structures jeunesse afin d'élaborer un calendrier de 12 manifestations sur chaque territoire. Ces événements ont pour obligation d'être portés par et pour les jeunes.

Une manifestation déjà réalisée depuis 2 ans :

« Gendy Sports » : Découverte des pratiques handi sportives lors d'une journée, qui regroupent des publics différents (valides, non valides issus de structures de loisirs ou spécialisées). Projet en partenariat avec le Comité régional handisports, la maison du Handicap, la BPDJ, PMA et les Francas du Doubs.

Les manifestations en projet :

Carte Blanche 2011, autour de l'Art et l'expression sous toutes ses formes

« Gendy sports » 2011,

« Adothèque » : ludothèque itinérante pour les 11-17 ans.

***J. CONTRIBUTION DE L'INPES***

***LA SANTÉ DES ÉLÈVES DE 11 À 15 ANS EN FRANCE***



---

## La santé des élèves de 11 à 15 ans en France Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)

---

Dossier de presse  
Septembre 2008

---

### CONTACTS PRESSE

Inpes : Sandra Garnier – Tél : 01 49 33 23 06 – Email : [sandra.garnier@inpes.sante.fr](mailto:sandra.garnier@inpes.sante.fr)  
Agence Weber Shandwick : Samantha Leblanc – Tel : 01 47 59 38 64 – Email : [sleblanc@webershandwick.com](mailto:sleblanc@webershandwick.com)

---

## Sommaire

---

Introduction .....	3
Les relations avec les pairs .....	5
Milieu scolaire .....	6
Santé et bien-être .....	7
Handicaps et maladies chroniques .....	8
Habitudes alimentaires .....	9
Activité physique et sédentarité .....	10
Image de soi et poids .....	12
Vie sexuelle .....	13
Tabac .....	14
Alcool .....	15
Cannabis et autres drogues illicites .....	16
Violences .....	17
Annexes .....	18

---

## Introduction

---

### Présentation générale

L'enquête Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) est conduite tous les quatre ans depuis 1983 (depuis 1993 en France) par un réseau international de chercheurs sous l'égide du bureau régional Europe de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS). Globalement, cette enquête vise à mieux appréhender la santé et les comportements de santé des élèves de 11, 13 et 15 ans, ainsi que le contexte social dans lequel ils évoluent, à travers leurs propres déclarations.

La France y a participé en 2006 pour la quatrième fois consécutive, comme 41 autres pays ou régions<sup>1</sup>.

Les constats issus de l'enquête HBSC permettent de suivre l'évolution de certains comportements, mais aussi de construire des stratégies de promotion pour la santé et d'influencer les politiques de santé en faveur des jeunes. La dimension internationale et pluridisciplinaire de l'enquête est une indiscutable richesse pour comprendre les comportements et les modes de vie des jeunes Français.

### Méthode

La population étudiée dans l'enquête HBSC-France en 2006 compte 7 154 élèves de 11, 13 et 15 ans ; 3 658 garçons (soit 49,7 %) et 3 596 filles (soit 50,3 %), scolarisés en France métropolitaine du CM2 à la première année de lycée (général, technologique et professionnelle), dans des établissements publics et privés sous contrat.

Caractéristiques des trois groupes d'âge			
	11 ans	13 ans	15 ans
Effectif	2 501	2 427	2 226
Fréquence (en %)	35,0	33,9	31,1
Age moyen (en années)	11,50	13,00	15,58
Ecart-type (en années)	0,31	0,30	0,31

L'enquête HBSC suit un protocole de recherche commun à tous les pays, afin de standardiser au mieux méthodes d'échantillonnage et recueil des données. Dans chaque pays participant, des établissements ont été tirés au sort, puis parmi ces établissements, des classes l'ont été<sup>2</sup>. De plus en France, une stratification a été appliquée selon les critères suivants :

---

<sup>1</sup> Albanie, Allemagne, Angleterre, Autriche, Belgique (flamande et francophone), Bulgarie, Canada, Croatie, Danemark, Écosse, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Groenland, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pays de Galles, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Suède, Suisse, Turquie et Ukraine.

<sup>2</sup> Sondage aléatoire en grappe à deux niveaux (établissement puis classe)

- type de commune INSEE en quatre catégories de commune (rurale, ville isolée, banlieue, centre d'une agglomération),
- niveau de scolarisation en sept catégories (école élémentaire, 6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup> d'un lycée général ou technologique, 2<sup>nde</sup> d'un lycée professionnel).

L'enquête HBSC repose sur un auto-questionnaire anonyme rempli en classe sous la responsabilité d'un enquêteur, infirmier(e) ou médecin scolaire le plus souvent. Elle s'est déroulée entre mars et juin 2006.

### **Auteurs**

Les chapitres ont été rédigés par 14 auteurs sous la direction d'Emmanuelle Godeau, Catherine Arnaud et Félix Navarro.

### **Partenaires**

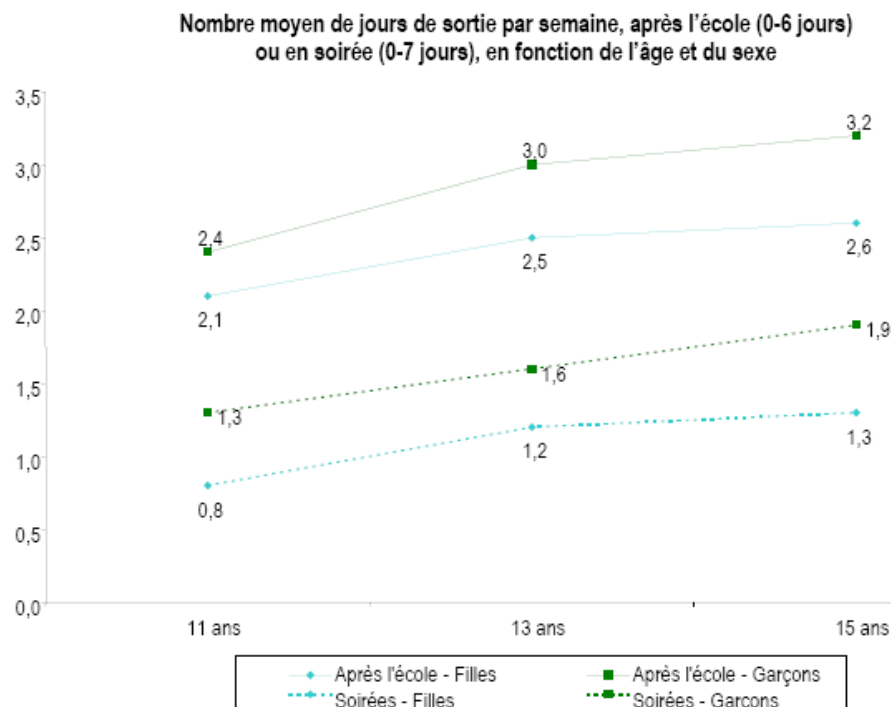
L'enquête HBSC, dans sa version 2006, a été réalisée par le Service médical du rectorat de Toulouse en collaboration avec l'Unité INSERM U558, en partenariat avec les ministères de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DGESCO, DEPP) et l'Association pour le développement d'HBSC.

Son financement a été assuré par la Caisse nationale du régime social des indépendants (caisse nationale RSI), l'Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé (INPES) et l'Observatoire Français des Drogues et des Toxicomanies (OFDT).

## Les relations avec les pairs

Globalement, les jeunes sont entourés d'amis (moins de 1 % affirme n'avoir aucun véritable ami, que ce soit du même sexe ou du sexe opposé). Avec l'âge, la proportion d'ami(e)s du sexe opposé augmente (à 11 ans, aucun ami du sexe opposé chez 18,8 % des filles et 15,9 % des garçons contre respectivement 10,8 % et 9,3 % à 15 ans), tout comme le temps passé avec les pairs (passant de 2,4 jours de sortie après l'école par semaine à 11 ans chez les garçons et 2,1 chez les filles, à respectivement 3,2 et 2,6 jours à 15 ans, alors que dans le même temps, les sorties nocturnes passent de 1,3 à 1,9 par semaine chez les garçons et de 0,8 à 1,3 par semaine chez les filles) et la facilité à communiquer.

À tout âge, les garçons sortent plus que les filles, qui sont à l'inverse plus nombreuses à utiliser les moyens indirects de communication (téléphone et messageries utilisés quotidiennement par 17,0 % et 50,7 % des filles de 11 et 15 ans contre 11,3 % et 38,4 % des garçons). Une communication facile avec le(la) meilleur(e) ami(e) est rapportée par environ 8 élèves sur 10 quel que soit leur âge.

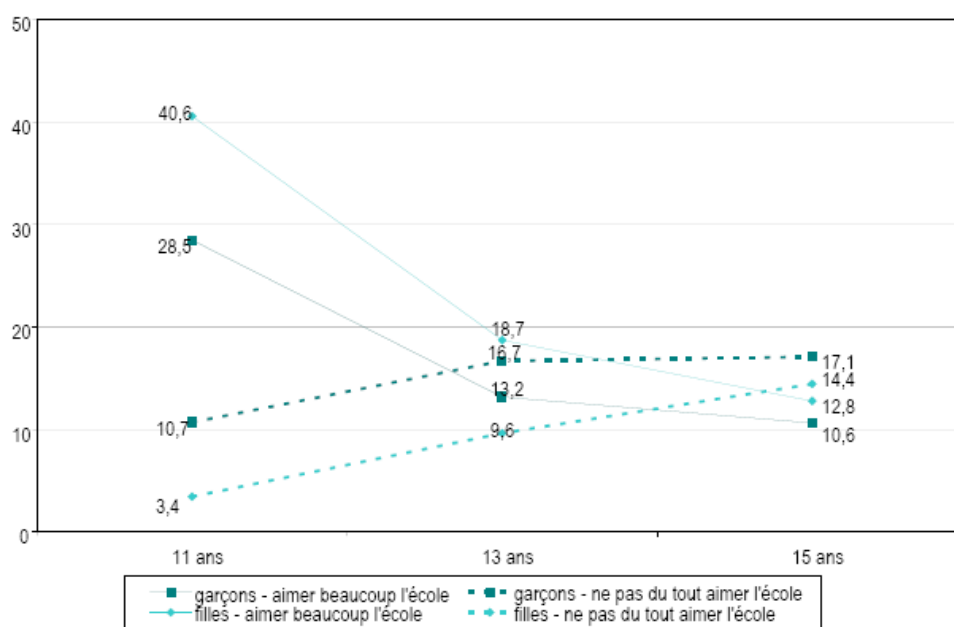


Comparés à ceux des autres pays, les élèves de France ont autant d'amis, sortent assez peu, et même s'ils ont partiellement rattrapé leur retard en termes de e-communication, restent parmi ceux qui utilisent le moins ces modes d'échange. Les schémas comportementaux observés dans notre pays en termes de genre et d'évolution dans le temps sont superposables avec ceux observés ailleurs.

## Milieu scolaire

La majorité des élèves de notre pays déclare aimer l'école et avoir envie d'y aller, les filles plus que les garçons, à 11 ans plus qu'à 15. La perception de leurs résultats scolaires par rapport à ceux des autres élèves de la classe est meilleure chez les plus jeunes. Les trois quarts des élèves déclarent ne pas être stressés par leur travail scolaire, les garçons significativement moins que les filles (82 % de « pas du tout » ou « un peu stressés » chez les garçons contre 71,5 % chez les filles). A âge égal, les CM2 ont des réponses plus positives que les sixièmes sur l'école et le vécu scolaire. Selon qu'ils sont scolarisés en lycée professionnel ou dans les autres types de lycées les différences entre lycéens sont nettement moins marquées.

**"Aimer l'école" : évolution des « beaucoup » et des « pas du tout » en fonction de l'âge et du sexe (%)**



Les tendances observées parmi les élèves de France ne se démarquent pas dans leurs orientations de celles relevées lors de l'enquête HBSC 2002, ni de celles de la plupart des autres pays de l'enquête HBSC. Toutefois, l'ampleur de l'altération du goût pour l'école est à souligner : la France se situe parmi les dix pays dans lesquels cette dégradation est la plus nette (avec un rapport supérieur à deux entre les réponses des 11 et des 13 ans). Pour ce qui concerne l'appréciation des performances scolaires, notre pays, pour les trois groupes d'âges considérés, se situe parmi les cinq où cette auto-appréciation est la plus mauvaise. En revanche, les jeunes Français sont parmi ceux qui déclarent éprouver le moins de stress lié à l'école, surtout à 15 ans.



---

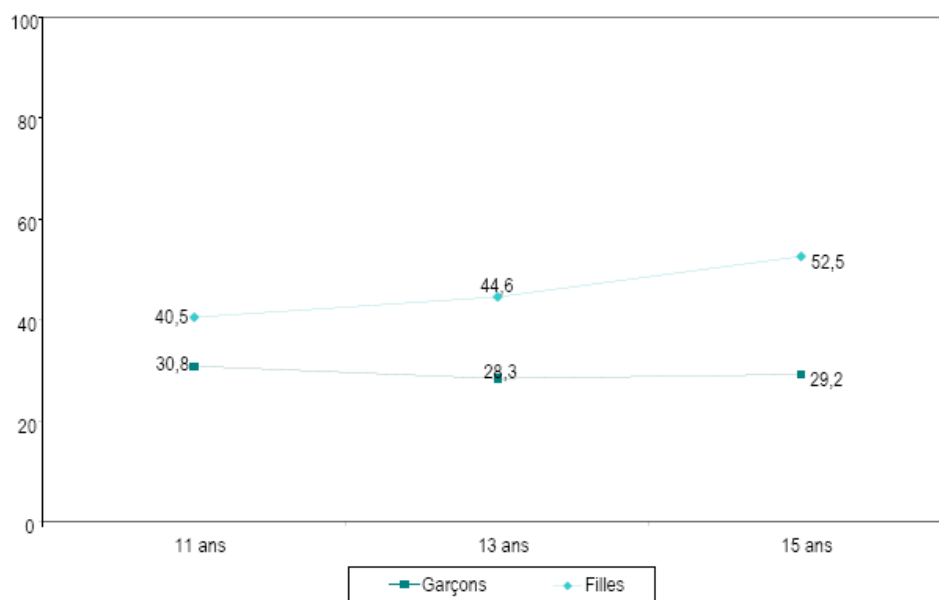
## Santé et bien-être

---

La très grande majorité des élèves perçoit sa santé comme « excellente » ou « bonne » (87,2 %). Les élèves rapportent un niveau élevé de satisfaction globale concernant leur vie, avec une médiane de près de 7,5 sur 10 à l'échelle de Cantril<sup>3</sup> (allant de 0 à 10). Cette satisfaction diminue avec l'âge, surtout chez les filles, et est inférieure chez ces dernières à celle des garçons (à 11 ans, 85,9 % des garçons et 86,1 % des filles déclarent un niveau supérieur à 6 sur l'échelle, contre respectivement 85,7 % et 77,1 % à 15 ans).

De même, les filles rapportent plus souvent un syndrome de plainte<sup>4</sup> que ne le font les garçons (45,6 % contre 29,5 %), et ce d'autant plus qu'elles avancent en âge (40,5 % à 11 ans contre 52,5 % à 15 ans).

Fréquence des symptômes subjectifs de santé en fonction de l'âge et du sexe (%)



Le taux de jeunes Français qui se déclarent en mauvaise santé est dans la moyenne à 11 ans, mais s'améliore proportionnellement plus avec l'âge dans notre pays que dans les autres. Pour ce qui est de l'appréciation de la satisfaction globale de leur vie, ils se situent dans la moyenne des 41 pays participants. En revanche, le syndrome de plainte y est plus fréquent, surtout chez les filles.

---

<sup>3</sup> Graduée de 10 à 0, la valeur 10 représentant « la meilleure vie possible pour toi » et la valeur 0 « la pire vie possible pour toi », l'échelle de Cantril permet une estimation globale de la vie d'un sujet.

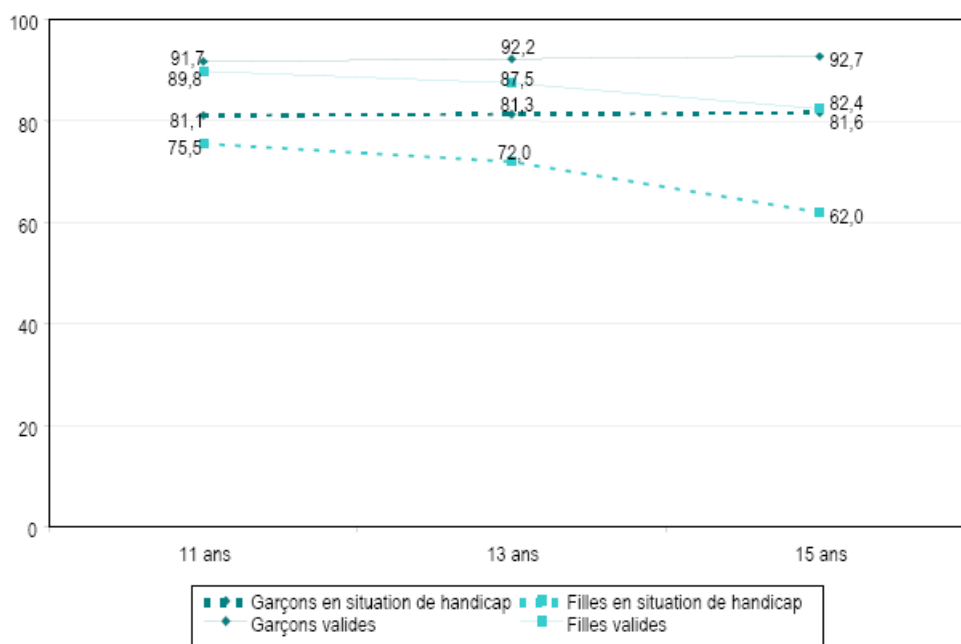
<sup>4</sup> Le syndrome de plainte étant défini par le fait de déclarer au moins deux symptômes plus d'une fois par semaine dans les six mois précédant l'enquête, parmi une liste de 8 symptômes psychosomatiques fréquents à l'adolescence (mal à la tête, mal au ventre, mal au dos, difficultés d'endormissement, étourdissements, être déprimé(e), irritable ou de mauvaise humeur et nerveux ou nerveuse).

## Handicaps et maladies chroniques

La situation de handicap (dont les maladies chroniques), définie en suivant la Classification internationale des handicaps (CIF) et la loi du 11 février 2005<sup>5</sup> « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », a été explorée à travers les perceptions de 15,8 % des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire dans notre échantillon.

Près d'un de ces élèves sur cinq estime que sa situation de handicap entraîne une restriction de sa participation ou de sa présence à l'école. Néanmoins, dans son ensemble, cette situation ne change pas le vécu scolaire ni la perception globale de la vie de ces élèves même s'ils s'estiment en moins bonne santé que leurs camarades exempts de handicap ou de maladie chronique, ce qui semble dénoter d'une assez bonne capacité à relativiser.

**Proportion d'élèves percevant leur santé comme bonne ou excellente, en fonction de la présence ou non d'un handicap, de l'âge et du sexe (en %)**

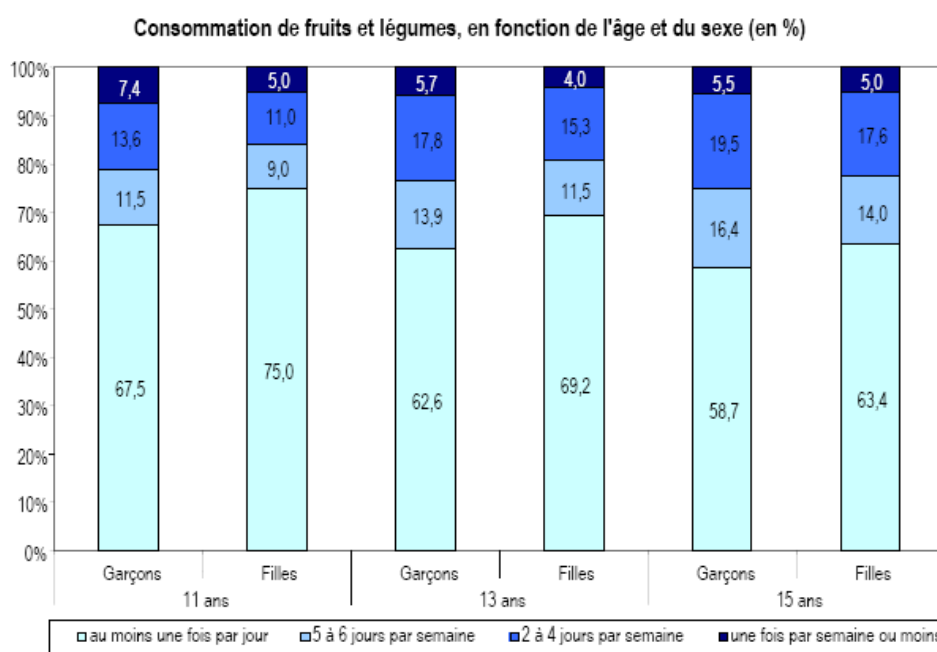


<sup>5</sup> Loi n°2005-102 du 11 février 2005 publiée au Journal officiel du 12 février 2005.

## Habitudes alimentaires

Plus de la moitié des jeunes déclare prendre un petit-déjeuner tous les jours, plus souvent à 11 ans qu'à 15 ans, les garçons plus souvent que les filles. Deux tiers des jeunes déclarent consommer des fruits ou des légumes au moins une fois par jour, cette proportion diminue avec l'âge et est plus faible chez les garçons. Dans le même temps, un peu plus d'un jeune sur quatre déclare consommer au moins une fois par jour des boissons sucrées.

Dans l'ensemble, les jeunes qui prennent quotidiennement un petit-déjeuner ont de meilleures habitudes alimentaires.



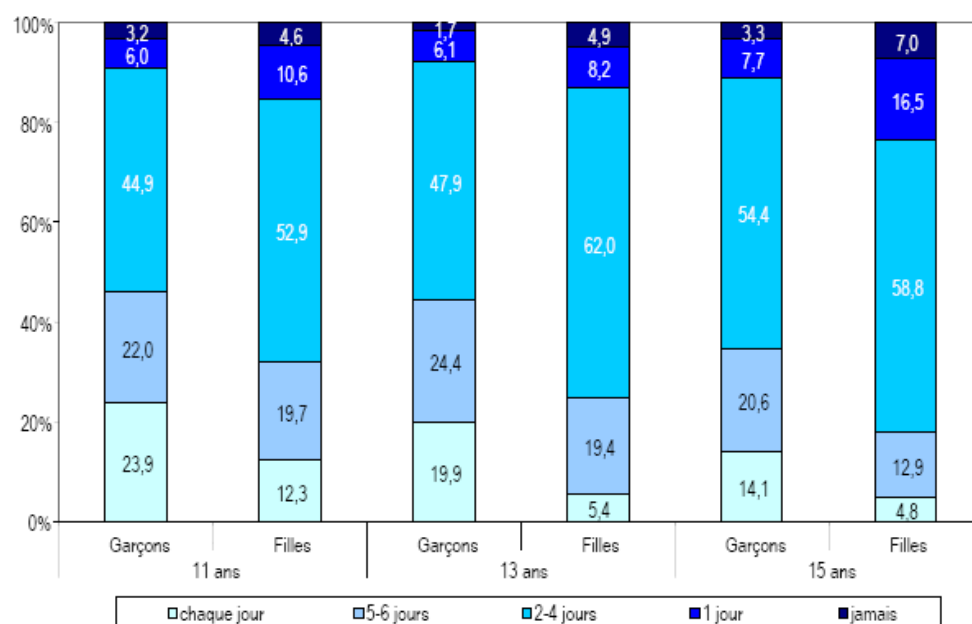
Par rapport aux autres pays, la France fait plutôt partie des « bons élèves » pour le petit-déjeuner avec 58% des jeunes qui en prennent un quotidiennement, la moyenne de tous les pays participants se situant à 53%. Concernant la consommation de fruits et légumes, la France se situe dans la moyenne supérieure pour les légumes et dans la moyenne inférieure pour les fruits. Les résultats relatifs à la consommation de sucreries et de boissons sucrées des jeunes Français sont dans la moyenne internationale, les pays nordiques affichant les consommations les plus faibles.

## Activité physique et sédentarité

Les jeunes déclarent pratiquer une activité physique (au moins une heure) en moyenne un jour sur deux. Seulement 13,5 % d'entre eux rapportent une activité physique quotidienne, cette proportion diminuant avec l'âge et étant supérieure chez les garçons.

Par contraste, le temps moyen passé devant un écran (télévision, ordinateur, jeux vidéo) est de 5,5 heures par jour ; il est plus élevé chez les 13-15 ans et chez les garçons. Regarder la télévision est l'activité sédentaire la plus fréquente : un jeune sur deux la regarde plus de 2h par jour, plus souvent à 13-15 ans et chez les garçons.

Nombre de jours avec une pratique d'activité physique\* au moins 1 heure par jour, en fonction de l'âge et du sexe (en %)



\*: N'importe quelle activité qui augmente la vitesse des battements du cœur et fait se sentir essouffé (faire du sport, jouer avec des amis à l'école ou non, aller à l'école en marchant,...)

Temps moyen journalier (en nombre d'heures) consacré aux activités sédentaires, en fonction de l'âge et du sexe

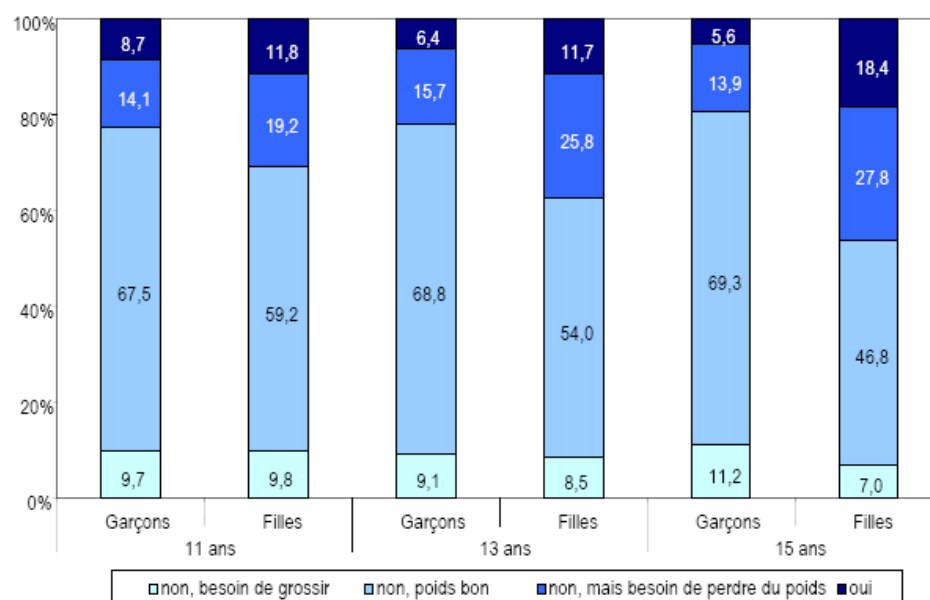
	11 ans		13 ans		15 ans	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Télévision	2,52	2,31	2,94	2,65	2,82	2,64
Jeux vidéo	2,04	1,09	2,31	1,09	1,69	0,57
Ordinateur	0,99	0,98	1,57	1,61	1,78	1,9
Toutes activités confondues	5,42	4,32	6,71	5,29	6,23	5,09

La France est, avec la Suisse et la Russie, un des pays où la proportion de jeunes pratiquant au moins une heure d'activité physique quotidienne est la plus faible : 13,5 % contre 20 % pour la moyenne internationale. En revanche, notre pays affiche de meilleurs résultats au niveau de la pratique d'une activité sportive (53,7 % des adolescents français en pratiquent au moins deux heures par semaine avec une moyenne pour tous les pays participants à 51,8 %). La France est, après l'Italie et la Suisse, le pays où la proportion de jeunes qui regardent la télévision en moyenne plus de deux heures par jour est la plus faible : 62,3 % contre 69,6 % pour la moyenne internationale.

## Image de soi et poids

Un peu plus de la moitié des jeunes interrogés juge leur corps « à peu près au bon poids ». Environ 30 % s'estiment « trop gros » ou déclarent faire ou devoir faire un régime, les filles plus que les garçons. Cependant, seulement 10,3 % des jeunes disent avoir un poids et une taille qui correspondent effectivement à une surcharge pondérale. S'il y a une bonne cohérence entre corpulence rapportée et perçue chez les jeunes rapportant un poids excessif, par contre près d'un quart de ceux qui rapportent un poids normal ou insuffisant estime être « trop gros » ou déclare faire ou avoir besoin de faire un régime, en particulier les filles.

Faire un régime, en fonction de l'âge et du sexe (en %)



Par rapport aux autres, les jeunes Français se situent dans la moyenne concernant leur corpulence perçue. Par ailleurs, notre pays se situe parmi ceux où la pratique de régime est la moins courante (10,4 % contre 13,8 % pour la moyenne de tous les pays participants), les Etats-Unis étant au contraire le pays où cette pratique est la plus fréquente (22,8 %). Pour ce qui est de la surcharge pondérale, la France se trouve dans la moyenne inférieure du tableau. Les chiffres les plus bas étant rencontrés dans les pays Baltes et à l'inverse les prévalences les plus élevées se retrouvant en Amérique du Nord mais aussi à Malte avec des chiffres proches de 30 %.

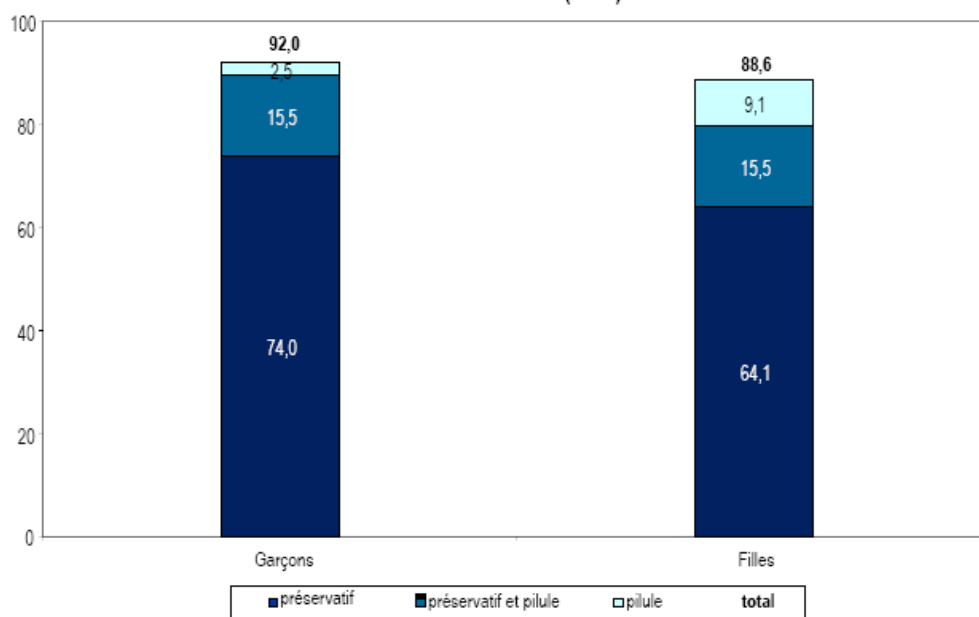
## Vie sexuelle

Un peu plus d'un quart des répondants de 15 ans déclare avoir déjà eu des rapports sexuels ; les garçons plus que les filles. La majorité des jeunes sexuellement actifs déclare avoir utilisé un préservatif lors du dernier rapport sexuel (les garçons plus que les filles). Le préservatif est le moyen de contraception le plus déclaré (85,6 %), suivi par la pilule (20,6 %) et la pilule du lendemain (14,2 %).

Concernant les associations de contraceptifs les plus fréquentes, celle du préservatif et de la pilule arrive en tête : 15,5 % des adolescents sexuellement initiés ont bénéficié d'une protection duelle, cette proportion est la même chez les deux sexes.

Enfin, 9,7 % des adolescents sexuellement initiés de notre population déclarent n'avoir utilisé aucun mode de contraception lors de leur dernier rapport sexuel, sans différence significative entre sexes.

**Proportion d'élèves de 15 ans ayant utilisé le préservatif et/ou la pilule lors du dernier rapport sexuel, en fonction du sexe (en %)**



Les taux de jeunes déclarant avoir déjà eu des rapports sexuels, sont légèrement plus élevés que lors de l'enquête HBSC 2002 (21,3 %), et sont au dessus de la moyenne des pays ayant participé à l'enquête HBSC en 2006 (26,9 % en France contre 22,6 % pour la moyenne internationale).

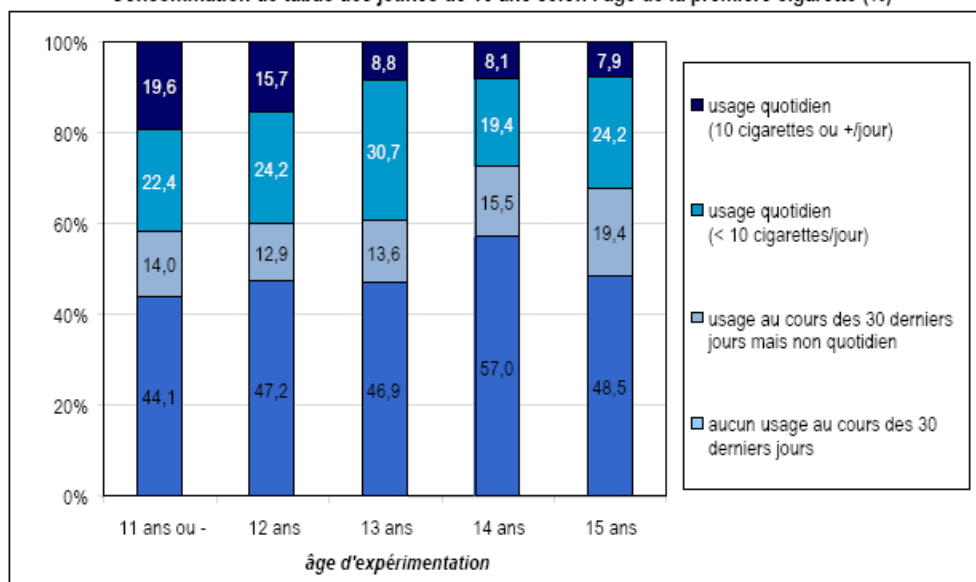
Les jeunes Français, en 2006 comme en 2002, sont parmi ceux qui déclarent le plus utiliser un préservatif au dernier rapport, ils sont en revanche dans la moyenne pour ce qui est de la pilule.

## Tabac

L'expérimentation du tabac, même si elle demeure plutôt courante à 15 ans, affiche une baisse notable depuis 2002 (63% à 52%). De même, le tabagisme quotidien poursuit sa baisse, confirmant une tendance notée entre 1998 et 2002. Entre 2002 et 2006, la consommation quotidienne à 15 ans est passée de 20 % à 14 %. Par ailleurs, la féminisation du tabagisme à l'adolescence se confirme, avec un tabagisme féminin légèrement plus tardif que celui des garçons mais en revanche plus fréquent à 15 ans.

Enfin, en termes d'intensité, les fumeurs se répartissent en deux groupes : ceux qui ont fumé leur première cigarette avant 13 ans ou moins et qui présentent un tabagisme plus intensif et ceux qui ont expérimenté le tabac après 13 ans et qui ont un tabagisme plus modéré puisque moins d'un tiers d'entre eux se déclarent fumeurs quotidiens.

Consommation de tabac des jeunes de 15 ans selon l'âge de la première cigarette (%)



Au sein des jeunes des 41 pays participant à l'enquête, les Français occupent une place médiane quelle que soit la fréquence considérée. Pour l'usage quotidien à 15 ans, ils occupent la vingtième place loin derrière les jeunes Bulgares et Autrichiens par exemple mais largement devant les jeunes Canadiens ou Américains. Les répartitions par âge et par sexe sont de même nature que dans les autres pays.



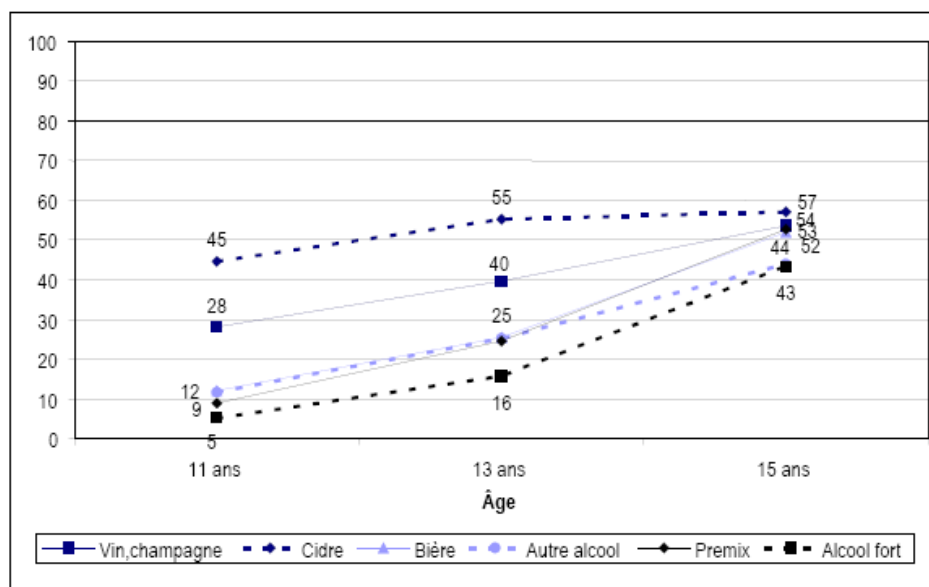
## Alcool

Avec 59 % des élèves de 11 ans, 72 % de ceux de 13 ans et 84 % de ceux de 15 ans qui déclarent en avoir consommé au cours de leur vie, l'alcool demeure la substance psycho active la plus largement consommée à la primo-adolescence. Sa consommation régulière (plus de 10 fois par mois) reste plus rare et atteint 9 % à 15 ans. Les préférences pour les types de boissons alcoolisées varient tout au long de l'adolescence au profit de la bière et des alcools forts.

Si peu de différences de genre apparaissent concernant la diffusion de l'alcool, en revanche, usage fréquent et ivresse demeurent principalement masculins (usage régulier à 15 ans 11 % des garçons et 5 % des filles ; avoir déjà été ivre à 11 ans, 9 % des garçons et 4 % des filles ; à 15 ans respectivement 44 % et 38 %).

Les garçons de 15 ans semblent légèrement plus précoces que les filles pour ce qui est de leur première ivresse (14 ans en moyenne pour les garçons contre 14,1 ans pour les filles). L'ivresse alcoolique présente une forte augmentation entre 2002 et 2006 puisque désormais 41 % des élèves de 15 ans déclarent avoir déjà été ivres contre 30 % en 2002.

Usage actuel par type de boissons alcoolisées selon l'âge (%)



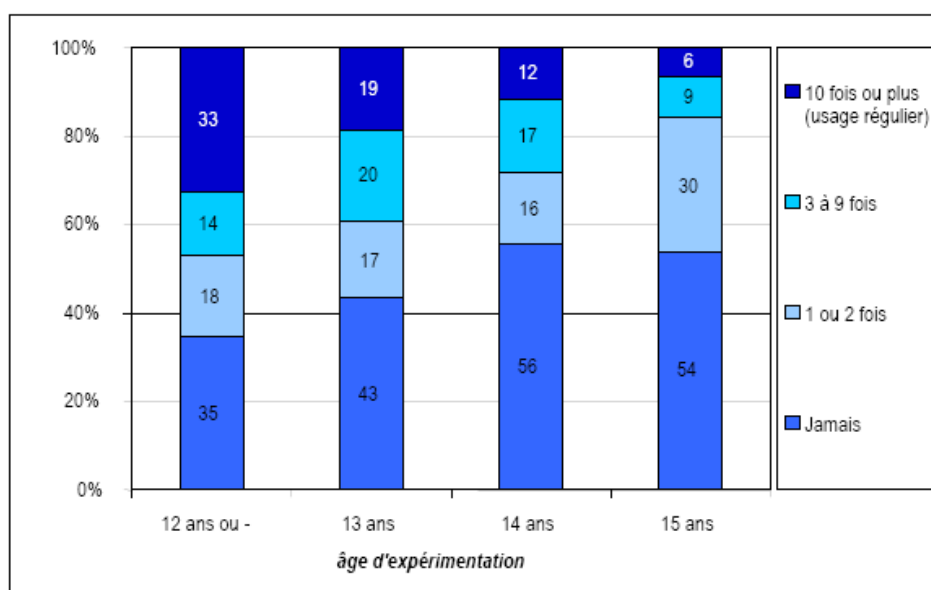
Concernant l'alcool et l'ivresse, la France se situe dans la deuxième moitié des pays de l'échantillon HBSC. La position française reste ainsi médiane pour la plupart des alcools, même si elle se trouve légèrement plus en retrait concernant l'usage de bière. L'ivresse y est également assez peu répandue en comparaison avec les autres pays (pour les trois âges, la France se situe parmi les 10 pays où l'ivresse est la moins fréquente). C'est en Europe du Nord que les niveaux d'ivresse sont les plus élevés.

## Cannabis et autres drogues illicites

En France, le cannabis est la première substance illicite que les jeunes adolescents consomment et son usage demeure encore assez masculin. L'expérimentation précoce est rare (seuls 5 % des élèves de 13 ans disent en avoir déjà fumé au cours de leur vie). L'usage de cannabis chez les jeunes adolescents semble stagner depuis 2002 : 29 % des élèves de 15 ans avaient déclaré en avoir déjà fumé, contre 28 % en 2006.

Les hommes sont 20 % plus souvent expérimentateurs de cannabis que les femmes. Cette donnée est stable depuis 2002 (sex ratio stable aux alentours de 1,2). En revanche, les hommes étaient 40 % plus souvent consommateur de cannabis que les femmes au cours des douze derniers mois ; ils ne sont plus que 10 % plus souvent consommateurs en 2006 (sex ratio passant de 1,4 à 1,1 de 2002 à 2006). Il semblerait donc que les comportements des garçons et des filles aient convergé.

**Consommation de cannabis au cours des 30 derniers jours chez les jeunes de 15 ans selon l'âge du premier joint (%)**



Nb 1 : Pour des raisons d'effectif, les jeunes ayant expérimenté le cannabis à 12 ans et 11 ans ou moins ont été regroupés

Nb 2 : la modalité « jamais » se rapporte à la consommation au cours des trente derniers jours et non à l'expérimentation

Comme en 2002, ces taux placent notre pays parmi les plus consommateurs d'Europe. A 15 ans, la France occupe la sixième place (les trois premières places sont occupées par le Canada, l'Espagne et les États-Unis).

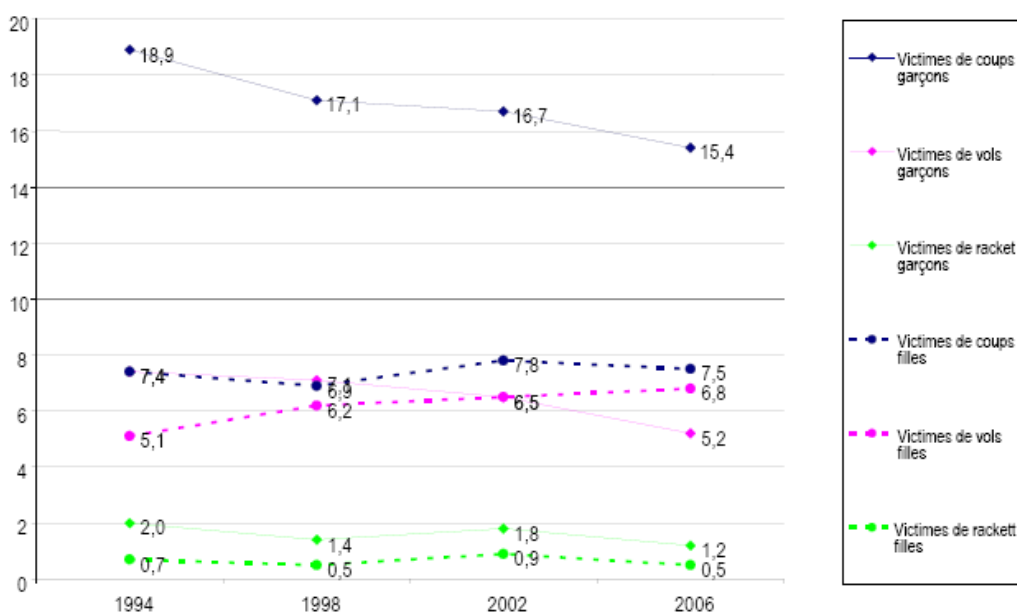
## Violences

La majorité des élèves déclare ne pas avoir été victime de violences à l'école (80,1 %) ni de brimades (65,8 %), ni en avoir perpétré (62,8 %) dans les deux mois précédents. Près des deux tiers des élèves ne déclarent aucune bagarre au cours de l'année écoulée.

Pour ceux qui ont été victimes de violence, les coups viennent en tête (11,4 %), suivis des vols (6 %) ; le racket est numériquement marginal (0,9 %). Toutes les violences concernent plus les garçons que les filles. Plus des deux tiers des élèves déclarent ne pas avoir peur de la violence. La peur est plus marquée chez les jeunes qui ont été victimes de violences, mais elle est toujours supérieure chez les filles.

Concernant les violences déclarées par les élèves, la situation est globalement très stable (avec des variations minimes) sur la période de 12 ans étudiée ici, et, si tendances évolutives il y a, elles sont orientées à la baisse.

Evolution des taux de différentes violences subies depuis 1994 (%)



Par rapport aux autres pays participants en 2006, la France se situe dans la moitié supérieure des pays où les élèves sont le plus concernés par les brimades, qu'elles soient agies, subies ou les deux à la fois.

---

## Annexes

---

### Pour en savoir plus sur les données internationales

Candace Currie, Saoirse Nic Gabhainn, Emmanuelle Godeau, Chris Roberts, Rebecca Smith, Dorothy Currie, Will Picket, Matthias Richter, Antony Morgan, Vivian Barnekow, eds. *Inequalities in young people's health. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2008 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 5).  
<http://www.euro.who.int/document/E91416.pdf>

Ce rapport international à propos de l'enquête sur le comportement des jeunes d'âge scolaire en termes de santé (HBSC) menée sous l'égide de l'OMS est le quatrième et le plus complet. Il présente les principales conclusions sur les tendances en matière de santé chez les jeunes de 11, 13 et 15 ans dans 41 pays et régions de la Région européenne de l'OMS et d'Amérique du Nord en 2005/2006. Il a pour thème les inégalités en santé, considérées non seulement du point de vue socio-économique, mais aussi du genre, de l'âge, ainsi que de la situation géographique des pays. Son but est de relever où se situent ces inégalités, d'influencer les politiques menées et la pratique, et de contribuer à une amélioration de la santé pour tous les jeunes.

Ce rapport montre clairement que, si la santé et le bien-être de beaucoup de jeunes fournit matière à se réjouir, des minorités assez importantes vivent des problèmes réels et préoccupants liés au surpoids et à l'obésité, à une faible estime de soi, à une appréhension de sa vie plutôt négative, à l'abus de substances nocives et au harcèlement. Les responsables politiques et les professionnels des pays participants devraient écouter attentivement la voix de leurs jeunes afin d'orienter leurs efforts pour mettre en place des circonstances – sur le plan social, économique, sanitaire et éducatif – dans lesquelles les jeunes peuvent s'épanouir.

Les pays et régions qui ont participé à l'enquête en 2006 sont les suivants : Albanie, Allemagne, Angleterre, Autriche, Belgique (flamande et francophone), Bulgarie, Canada, Croatie, Danemark, Écosse, Espagne, Estonie, États-Unis d'Amérique, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Groenland, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pays de Galles, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie et Ukraine.

L'enquête couvre donc une large zone géographique, comprenant une grande variété de cultures, climats, contextes historiques et politiques. Les pays sont regroupés dans les analyses selon les catégories des Nations Unies d'Europe du Nord, du Sud, de l'Est et de l'Ouest ainsi que de l'Amérique du Nord.

---

### Contact pour le rapport international

Professor Candace Currie  
Director, Child and Adolescent Health Research Unit  
University of Edinburgh  
St Leonard's Land, Holyrood Road  
Edinburgh EH8 8AQ, Scotland, United Kingdom  
Tel.: +44 (0)131 651 62 58. Fax: +44 (0)131 651 62 71  
E-mail: [candace.currie@ed.ac.uk](mailto:candace.currie@ed.ac.uk)

***K. CONTRIBUTION DE LA FONDATION DE FRANCE***

***APPEL À PROJETS 2011,***

***AIDONS TOUS LES COLLÉGIENS À RÉUSSIR !***

***ENSEMBLE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE***



# *Appel à projets*

## 2011

**Aidons tous les  
collégiens à réussir !  
Ensemble contre  
le décrochage scolaire**

En partenariat avec  
le ministère de l'Éducation nationale,  
de la Jeunesse et de la Vie associative

Avec le soutien de  
la Fondation JM.Bruneau

Date limite de dépôt des dossiers  
• 15 avril 2011

**Développer la connaissance**

## Contexte

Le décrochage scolaire est devenu une des préoccupations majeures de notre société parce qu'il constitue une injustice au regard du principe d'égalité des chances, et qu'il pénalise lourdement l'insertion sociale et professionnelle de certains jeunes, dans une économie faisant de plus en plus appel à la compétence et à la qualification.

En 2009, 12 % des 18-24 ans de l'Union Européenne étaient des « sortants précoces ». Face à ce constat, les États membres ont inscrit la réduction à moins de 10 % du taux d'abandons scolaires précoces parmi les cinq objectifs de la stratégie Europe 2020.

La prévention du décrochage scolaire est une priorité tant européenne que nationale. À ce titre, le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative poursuit ses réformes pour répondre de manière plus individualisée aux besoins des élèves, du primaire au lycée, et réduire ainsi les risques de décrochage ou d'abandon en cours de scolarité.

Le collège est le lieu où se manifestent chez les élèves les plus fragiles les premiers signes de rupture avec l'institution scolaire et parfois de décrochage effectif. Si ce phénomène peut toucher tous les milieux socioprofessionnels, il s'avère particulièrement important dans les territoires urbains défavorisés ou en zones rurales. Résultat de processus et du cumul de plusieurs facteurs de ruptures d'ordre social, économique, familial, psychologique, scolaire, le décrochage scolaire appelle des réponses adaptées et de natures différentes.

L'appel à projets « Aidons tous les collégiens à réussir ! » a été lancé en 2010. Les initiatives présentées témoignent de la mobilisation et de la volonté de nombreuses équipes éducatives, pour réfléchir, inventer et partager, afin de donner à tous les élèves de meilleures chances d'acquérir la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences tel que défini dans la loi d'orientation de 2005. Conçues dans le cadre de dispositifs réglementaires ou à leur marge, élaborées en lien avec des territoires et/ou des publics, leurs actions s'appuient sur des partenariats entre les acteurs de l'Éducation nationale, l'élève et sa famille, et les acteurs de la santé, du social, de la justice, de la culture et du secteur associatif.

Il est aujourd'hui nécessaire de faire un état des lieux de tous ces projets, de réunir les acteurs qui les portent, d'aider les équipes à élaborer des outils de pilotage et d'évaluation de leurs pratiques. C'est pourquoi la Fondation de France s'engage aux côtés des porteurs de projets, tout en veillant à favoriser l'émergence d'une analyse critique de ces innovations et l'essaimage des expériences dont les résultats sont les plus significatifs.

# projets

## Objectifs de l'appel à projets

En s'engageant aux côtés de l'Éducation nationale et de ses partenaires pour prévenir et lutter contre le décrochage scolaire, la Fondation de France souhaite contribuer à l'amélioration du sort de tous les collégiens et prioritairement des plus fragiles d'entre eux, et ainsi ouvrir des pistes de réflexion sur l'évolution possible des pratiques de prévention et de traitement de ce phénomène.

Pour ce faire les projets éligibles devront au moins viser l'un des objectifs suivants :

- **contribuer à créer un climat favorisant les apprentissages** au sein d'un établissement. Il s'agira de mettre en œuvre un projet global articulant dans une optique préventive, plusieurs projets pédagogiques, éducatifs, culturels, scientifiques, sportifs ou d'autre nature, en cohérence avec la politique volontariste de l'établissement, impliquant tous les élèves et associant étroitement les enseignants, les CPE ainsi

que les autres membres de la communauté éducative ;

- **accompagner les collégiens décrocheurs dans des dispositifs particuliers.**

Il peut s'agir d'un dispositif de type « classe passerelle » ou « atelier relais », mais proposant un projet particulièrement innovant ;

- **limiter le recours à l'exclusion** de la classe ou de l'établissement, par la mise en place de projets éducatifs, recherchant des mesures de réparation ou de compensation, ou encore des alternatives à la sanction strictement disciplinaire ;

- **accueillir des jeunes ayant abandonné le collège**, en les remobilisant sur un projet d'apprentissage ou sur la reprise de leurs études ;

- **contribuer à la réflexion et à l'amélioration des pratiques des professionnels** du secteur éducatif.

## Qui peut répondre ?

Les organismes concernés peuvent être :

- des collèges (publics et privés sous contrat), notamment les établissements « ambition réussite » ou CLAIR (Collèges lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite), ceux qui sont situés dans les quartiers prioritaires des villes ou en zones rurales ;

- des établissements d'enseignement agricole, intégrant des classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> (publics et privés sous contrat) ;

- des collèges supports de dispositifs relais ;

- des associations impliquées dans des partenariats avec les collèges ;

- des laboratoires publics de recherche.

# Appel à



## Comment et à quoi les aides sont-elles affectées ?

La Fondation de France peut soutenir trois types d'actions :

### Financement de projets

- Soutien d'actions particulières conduites dans le cadre de projets d'établissements ;
- volets innovants de dispositifs relais ;
- projets de raccrochage portés par des associations en articulation avec les établissements scolaires.

**Exemple de projet soutenu : projet d'établissement global construit pour tous les élèves en fonction de leurs capacités et de leur motivation.** Le Principal et l'en-

semble de l'équipe éducative s'impliquent dans de nombreux projets scientifiques et artistiques adaptés à chaque niveau, donnant du sens aux disciplines scolaires avec lesquelles elles sont en lien étroit, et permettant aux élèves de développer leurs capacités d'autonomie et de créativité. Par ailleurs, un accompagnement individualisé des élèves en difficulté est organisé en fonction de leurs besoins dès l'entrée en 6<sup>e</sup> et pendant les quatre années du collège.

### Financement d'appui méthodologique

Soutien à des équipes éducatives et enseignantes ainsi qu'à leurs partenaires afin d'améliorer leurs pratiques, dans le cadre de formations-actions ou de rencontres permettant le transfert de compétences et la mutualisation des expériences.

**Exemple de projet soutenu : travail de coproduction d'expérience et d'analyse.**

Le projet est né de la collaboration d'une association et d'une Inspection académique

pour mettre en cohérence et approfondir les travaux conduits autour de la question du décrochage à l'échelle d'un département. Trois sites pilotes, porteurs de projets particulièrement novateurs, sont soutenus et accompagnés pendant trois ans dans l'analyse de leurs pratiques pour élaborer des outils communs et mettre en synergie les acteurs impliqués dans et hors l'école.

# projets

## Financement de recherches-actions à des fins d'évaluation

### **Exemple de projet soutenu : recherche sur un dispositif innovant de traitement de l'absentéisme au sein d'une Inspection d'académie.**

La recherche porte sur une cellule de traitement de l'absentéisme scolaire créée au sein d'une Inspection académique, qui s'appuie sur un partenariat entre l'Éducation nationale et la Protection de l'enfance. Chaque année 700 signalements, en moyenne sont examinés, et près de 300 familles sont reçues par une vingtaine

de professionnels volontaires, assistantes sociales scolaires et conseillers d'orientation. Ils s'attachent à rappeler la loi, éclaircir la situation des jeunes et des familles, à les impliquer dans une démarche de revalorisation des capacités de l'élève et à élaborer des solutions en lien avec les institutions scolaires et la Protection de l'enfance. Les chercheurs examinent comment les différents professionnels se répartissent le travail autour de certains cas-types d'élèves et analysent l'impact normatif de la cellule.

## Les critères de sélection

Les projets seront analysés en référence aux critères suivants :

- la prise en compte du contexte local, à partir d'un diagnostic précis (territoire, habitants, ressources partenariales...);
- la prise en compte des caractéristiques des élèves décrocheurs et de leurs besoins ;
- les modalités de participation des élèves dans le projet (élèves bénéficiaires et délégués des élèves) ;
- le caractère innovant de l'action ;
- l'implication forte dans le projet de l'équipe de direction du collège, du conseil

pédagogique et de toute la communauté éducative ;

- la qualité du partenariat entre les acteurs de la communauté éducative, et les différentes instances intervenant dans l'environnement de l'établissement : éducation, justice, police, social, culture, sport, loisirs, prévention, santé, etc. ;
- l'implication des familles et de leurs représentants ;
- le souci de l'évaluation et de la réflexion sur les pratiques ;
- le recours à plusieurs sources de financement ;

## Comment répondre ?

Le dossier de demande de subvention à compléter est téléchargeable sur [www.fondationdefrance.org](http://www.fondationdefrance.org) ou sur demande par mail à [enfance@fdf.org](mailto:enfance@fdf.org)

Le dossier complet accompagné des annexes sera adressé avant le **15 avril 2011** :

- en deux exemplaires par voie postale (cachet de la poste faisant foi) :

Programme enfance, éducation et formation  
Fondation de France

40 avenue Hoche

75008 Paris

- en un exemplaire par mail à [enfance@fdf.org](mailto:enfance@fdf.org)

Les projets reçus feront l'objet d'une présélection. Après instruction, les dossiers seront examinés par un comité d'experts le 5 juillet 2011. Les décisions seront uniquement communiquées par voie postale.

Les équipes des établissements scolaires peuvent si besoin bénéficier de conseils et d'accompagnement auprès des Conseillers académiques recherche, développement, innovation, expérimentation (CARDIE) de leur académie :

<http://eduscol.education.fr/pid23603-cid47240/les-conseillers-academiques.html>

Depuis 1969, la Fondation de France soutient des projets concrets et innovants qui répondent aux besoins des personnes face aux problèmes posés par l'évolution rapide de la société. Elle agit dans trois domaines : l'aide aux personnes vulnérables, le développement de la connaissance, l'environnement. Elle favorise également le développement de la philanthropie.

Indépendante et privée, la Fondation de France ne reçoit aucune subvention et ne peut agir que grâce à la générosité des donateurs.

FONDATION  
DE  
FRANCE

40 avenue Hoche - 75008 Paris

Tél. 01 44 21 31 00 - Fax 01 44 21 31 01

[www.fondationdefrance.org](http://www.fondationdefrance.org)

***L. CONTRIBUTION DE LA DIRECTION DE LA RECHERCHE,  
DES ÉTUDES, DE L'ÉVALUATION ET DES STATISTIQUES (DREES) :  
LA SANTÉ DES ENFANTS SCOLARISÉS EN CM2 EN 2004-2005,  
PREMIERS RÉSULTATS***



N° 632 • avril 2008

## La santé des enfants scolarisés en CM2 en 2004-2005. Premiers résultats

En 2005, 16 % des enfants de CM2 ont un surpoids modéré et 3,7 % sont obèses. La proportion d'enfants en surcharge pondérale est restée stable entre 2002 et 2005, mais les écarts se sont accrus au détriment des enfants dont le père est « ouvrier » par rapport à ceux dont le père est « cadre ».

Cette accentuation des inégalités sociales est aussi illustrée par des disparités croissantes entre les élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire et les autres en ce qui concerne l'équipement en lunettes et l'appareillage dentaire. Quant à la santé buccodentaire, elle s'est dégradée dans les DOM avec une proportion d'enfants ayant des dents cariées plus importante en 2005 qu'en 2002, contrairement à la métropole où elle a diminué.

Par ailleurs, un élève de CM2 sur dix déclare avoir eu de l'asthme au cours des douze derniers mois. Pour ce qui est des vaccinations, seuls 74 % des élèves de CM2 ont reçu une seconde dose de vaccin contre la rougeole, la rubéole et les oreillons, alors qu'ils étaient 95 % à avoir reçu une première dose.

Nathalie GUIGNON

Avec la collaboration de Jean-Baptiste HERBET  
Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES)

Laure FORTENEAU, Jean-Paul GUTHMANN  
Institut de Veille Sanitaire (InVS) pour la partie vaccination

Avec nos remerciements aux médecins et infirmières de l'Éducation nationale qui ont réalisé la collecte

Ont participé au comité de projet de l'enquête :

• Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Christine Kerneur, Nadine Neulot, Jeanne-Marie Urcun, Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) ;  
Laurent Daveziès, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

• Ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative  
Brigitte Lefeuve, Catherine Pacht, Anne-Marie Servant, Direction générale de la santé (DGS) ;  
Christine de Peretti, Jean-Baptiste Herbet, Nathalie Guignon (DREES)

• InVS  
Kalla Castelbon, Marie-Christine Delmas, Daniel Levy-Bühl, Bertrand Thöni



**C**ERTAINES PATHOLOGIES telles que le surpoids, les déficiences visuelles ou auditives, ou encore les problèmes respiratoires et d'état de santé dentaire nécessitent d'être dépistées et suivies le plus précocement possible. Dans cette optique les ministères de la santé et de l'Éducation ont élaboré un cycle triennal d'enquêtes menées en milieu scolaire par les médecins et infirmiers de l'Éducation nationale auprès de trois générations d'élèves, ceux de grande section de maternelle, de CM2 et de troisième (encadré 1). L'enquête renouvelée en 2004-2005 auprès d'élèves des classes de CM2 permet de suivre l'état de santé des générations d'enfants scolarisés, d'en mesurer l'évolution et de mettre en évidence certaines inégalités de santé.

#### Surpoids modéré et obésité touchent davantage les enfants des milieux socialement défavorisés

En 2005, la prévalence du surpoids modéré<sup>1</sup> en classe de CM2 atteint 16,0 % et celle de l'obésité 3,7 % (tableau 1 et encadré 2). Les pourcentages ne diffèrent pas entre filles et garçons, en revanche, les facteurs reflétant le niveau économique des familles sont particulièrement discriminants. Le surpoids modéré touche 18,4 % des enfants d'ouvriers contre 6,8 % des enfants de cadres<sup>2</sup>. Pour l'obésité, les écarts sont encore plus marqués : elle atteint respectivement 6,1 % des enfants d'ouvriers contre 0,6 % des enfants de cadres (graphique 1). Ces disparités se retrouvent selon le secteur sociogéographique de scolarisation des enfants. Le surpoids modéré concerne 18,9 % des enfants de CM2 dans les écoles situées en zone d'éducation prioritaire (ZEP), contre 15,6 % en dehors des ZEP, et l'obésité est deux fois plus présente en ZEP qu'ailleurs (6,8 % contre 3,2 %). Bien que jouant un rôle, la seule répartition des catégories socioprofessionnelles dans les ZEP (avec 3,6 % de cadres et 61,2 % d'ouvriers, contre respectivement 14,8 % et 36,4 % hors ZEP) ne suffit pas à expliquer les différences identifiées puisque la prise en compte de cette structure sociale ne les fait pas disparaître.

1. Le terme « surpoids modéré » désigne la surcharge pondérale hors obésité.

2. La catégorie des « cadres » regroupe les cadres et les professions intellectuelles supérieures (nomenclature INSEE en 8 postes).

#### L'obésité est plus présente dans le nord de la France et les départements d'outre-mer

La surcharge pondérale est plus fréquente chez les élèves de CM2 qui vivent dans les zones d'études et d'aménagement du territoire (ZEAT – encadré 3) Nord et Est ainsi que dans les DOM, alors que la ZEAT Ouest apparaît la plus épargnée. C'est de nouveau l'obésité qui marque le plus fortement ces disparités avec une proportion d'enfants obèses qui atteint 7,9 % dans le Nord, 8,7 % à La Réunion et 9,7 % aux Antilles, contre 1,7 % dans l'Ouest et 2,3 % dans le Sud-Ouest (graphique 2). La structure sociodémographique des ZEAT n'est pas le seul facteur explicatif de ces différences géographiques, puisque celles-ci subsistent après correction des effets sociodémographiques (PCS, ZEP).

#### Entre 2002 et 2005, la surcharge pondérale en classe de CM2 est restée stable, mais les inégalités ont augmenté

Si la surcharge pondérale des élèves de CM2 est restée globalement stable entre 2002 et 2005 (tableau 2), les inégalités se sont creusées. Au cours de cette période, la proportion d'enfants obèses a diminué de façon plus ou moins importante dans toutes les catégories socioprofessionnelles, excepté pour les enfants d'ouvriers où elle est passée de 5,1 % à 6,1 %. La baisse la plus importante a concerné les enfants de cadres, pour lesquels la prévalence de l'obésité a été divisée par deux. En trois ans, les écarts de prévalence de la surcharge pondérale entre les enfants dont le père est cadre et ceux dont le père est ouvrier se sont creusés, en particulier pour l'obésité. En 2005, on dénombre en effet dix fois plus d'obèses parmi les enfants d'ouvriers que chez les cadres, contre quatre fois plus en 2002.

#### Audition : une prévalence des troubles plus élevée dans les DOM

Compte tenu de l'impact d'un éventuel déficit sensoriel sur l'acquisition des apprentissages et la scolarité, le dépistage des troubles de

ENCADRÉ 1

Le cycle triennal d'enquête en milieu scolaire

L'enquête réalisée en 2004-2005 auprès d'un échantillon d'élèves des classes de CM2 des écoles publiques et privées sous contrat d'association avec l'État, s'inscrit dans le cycle triennal d'enquêtes réalisées par les médecins et infirmier(ères) de l'Éducation nationale.

Ces enquêtes s'appuient sur les bilans de santé effectués chaque année par les personnels des missions de promotion de la santé de l'Éducation nationale. Ces examens ont pour objectif de dépister au plus tôt des pathologies ou troubles susceptibles de gêner l'enfant dans le bon déroulement de sa scolarité ou dans l'acquisition des apprentissages.

En grande section de maternelle, l'enquête a lieu à l'occasion du bilan obligatoire avant l'entrée à l'école primaire, en troisième seuls certains élèves sont systématiquement examinés, en particulier ceux qui sont orientés vers l'apprentissage l'année suivante. Enfin les élèves de CM2 ne bénéficient pas d'un examen médical systématique et sont donc examinés uniquement dans le cadre de l'enquête.

Après un premier cycle qui s'est déroulé entre 1999-2000 et 2001-2002, cette enquête termine le second cycle d'enquêtes qui a débuté en 2002-2003 auprès des grandes sections de maternelles.

Un total de 771 écoles ont participé à l'enquête et plus de 7 200 élèves ont été enquêtés, le taux de participation était de 77 % pour les établissements et de 94 % pour les élèves des écoles ayant répondu (96 % en ZEP et de 92 % hors ZEP). La Guyane n'ayant pas participé à l'enquête, les données de la ZEAT Antilles-Guyane sont donc à interpréter avec précaution.

Le nombre de questionnaires exploitables<sup>1</sup> était de 7 255 : 3 637 filles et 3 600 garçons (18 valeurs étaient manquantes sur le sexe). L'âge médian était de 10,8 ans. Près de 9 élèves sur 10 avaient apporté leur carnet de santé.

À l'issue de la pondération par calage sur marges<sup>2</sup>, l'échantillon pondéré comprend 18 % d'écoles dans le secteur privé, 10 % en ZEP, près de 22 % des établissements étaient situés dans des communes rurales et 3 % dans l'unité urbaine de Paris.

1. Critères d'exploitabilité : Les variables sexe, présence du carnet de santé, poids et taille à l'examen devaient toutes être renseignées.
2. La pondération a été calculée à l'aide de la macro CALMAR (« La macro CALAMR : redressement d'un échantillon par calage sur marges », O. SAUTORY, Document n° F9310, novembre 2005).

TABLEAU 1

Proportion d'élèves de CM2 en surcharge pondérale en 2004-2005

	En %		
	Ensemble surcharge pondérale	Obésité	Surpoids modéré
<b>Sexe</b>			
Garçons	19,1	3,5	15,6
Filles	20,4	3,9	16,5
<b>ZEP</b>			
Oui	25,7	6,8	18,9
Non	16,8	3,2	15,6
<b>Catégorie socio-professionnelle du père</b>			
Agriculteurs		effectifs faibles	
Artisans, commerçants, chef d'entreprises	18,9	2,2	16,6
Cadres, professions intellectuelles supérieures	7,4	0,6	6,8
Professions intermédiaires	18,0	2,0	16,1
Employés	20,6	2,9	17,8
Ouvriers	24,5	6,1	18,4
Sans objet	20,6	4,5	16,1
<b>ZEAT</b>			
Région parisienne	19,6	3,8	15,8
Bassin parisien	21,1	3,7	17,3
Nord	24,6	7,9	16,7
Est	23,0	3,1	19,9
Ouest	14,1	1,7	12,4
Sud-Ouest	20,2	2,3	17,9
Centre-Est	17,2	3,8	13,5
Méditerranée	19,3	2,8	16,6
Antilles	22,2	9,7	12,5
Réunion	26,2	8,7	17,5
<b>École publique</b>			
Oui	20,4	3,9	16,6
Non	15,8	2,8	13,0
<b>Ensemble</b>	<b>19,7</b>	<b>3,7</b>	<b>16,0</b>

ENCADRÉ 2

L'évaluation de la corpulence

L'indicateur utilisé pour évaluer la corpulence est l'indice de masse corporelle (IMC) qui correspond au rapport poids/(taille)<sup>2</sup> exprimé en kg/m<sup>2</sup>. À la différence des adultes, pour lesquelles il existe une valeur unique de l'IMC pour définir le surpoids et l'obésité, les seuils chez l'enfant évoluent selon l'âge et le sexe en raison des variations de corpulence au cours de la croissance.

Les seuils utilisés pour le surpoids sont ceux établis pour les enfants par un groupe de travail réuni sous l'égide de l'OMS (seuils IOTF : *International Obesity Task Force*<sup>1</sup>). Ces seuils sont définis pour chaque sexe et pour chaque tranche d'âge de 6 mois (tableau). Ils s'inscrivent sur des courbes qui rejoignent à 18 ans, les valeurs de 25 et 30 qui correspondent respectivement au surpoids et à l'obésité chez l'adulte.

1. INSERM, « Obésité, dépistage et prévention chez l'enfant », Expertise collective, 2000.

Définition du surpoids et de l'obésité chez l'enfant

Âge	IMC du surpoids (y.c. obésité)		IMC de l'obésité	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
10 ans	19,84	19,86	24,00	24,11
10 ans et demi	20,20	20,29	24,57	24,77
11 ans	20,55	20,74	25,10	25,42
11 ans et demi	20,89	21,20	25,58	26,05

Lecture • Une fille de 10 ans dont l'IMC est supérieur à 19,86 est considérée en surpoids. Si son IMC dépasse 24,11, elle est considérée comme obèse.

Lecture • La prévalence du surpoids s'élève à 24,5 % pour les enfants dont le père appartient à la PCS « ouvriers ».

Champ • France entière.

Sources • Enquête du cycle triennal auprès des élèves des classes de CM2, année scolaire 2004-2005.

l'audition et de la vision représente une part importante de l'examen médical réalisé en milieu scolaire.

L'enfant est, ici, considéré comme ayant un déficit de l'audition s'il n'entend pas l'une des fréquences explorées à 30 décibels sur au moins une oreille<sup>3</sup>. La fiabilité des informations recueillies étant liée aux conditions matérielles et sonores dans lesquelles l'examen est réalisé, les médecins ont été invités à noter l'existence ou non d'éventuelles gênes susceptibles de biaiser leur recueil<sup>4</sup>.

La prévalence des déficits auditifs<sup>5</sup> des élèves de CM2 est de 4,0 %. Elle est un peu plus élevée pour les filles (4,6 %) que pour les garçons (3,5 %). Sur le territoire métropolitain, la proportion d'enfants de CM2 présentant, à l'examen, un trouble de l'audition varie de 2 % dans le Centre-Est à 6,6 % dans l'Ouest.

Les disparités sont particulièrement importantes entre la métropole et les DOM avec des déficits respectifs de 3,8 % et 10,2 %<sup>6</sup>. Ces différences avaient déjà été observées chez les enfants de CM2 enquêtés trois ans plus tôt<sup>7</sup> (Labeyrie, 2004). L'enquête ne nous fournit pas d'éléments d'interprétation, aussi des investigations supplémentaires seraient-elles souhaitables.

#### Port de lunettes : un moindre équipement pour les enfants scolarisés en ZEP

Près de trois élèves sur dix présentent une anomalie connue de la vision, 25,8 % portent des verres correcteurs, 3,8 % n'en sont pas équipés<sup>8</sup>. Alors que les troubles de la vision, connus ou observés lors de l'examen, concernent un enfant sur deux en ZEP comme hors ZEP, seuls 21 % des enfants des ZEP sont équipés de lunettes contre 26 % ailleurs. Si le taux d'équipement global n'a pas changé entre 2002 et 2005, les écarts se sont creusés entre les enfants scolarisés en ZEP et les autres (3,5 points d'écart en 2002 contre 5 points en 2005). Ceci peut conduire à s'interroger sur les pratiques de dépistages et d'accès aux soins.

3. L'examen de l'audition consiste à tester à 30 décibels chacune des oreilles sur les fréquences 500 Hz, 1 000 Hz, 2 000 Hz et 4 000 Hz. Un niveau sonore à 30 décibels correspond au dépistage d'une déficience auditive légère.

4. L'avis du médecin était recueilli par le biais de deux questions, l'une portant sur le matériel utilisé sur les conditions sonores. Cet avis bien qu'imprécis permet d'éliminer les observations pour lesquelles le recueil risque d'être biaisé. Ainsi, le matériel nécessaire à l'examen (en particulier l'audiomètre) et les conditions de celui-ci (absence de bruits notamment) ont été jugés satisfaisants par les médecins ou infirmiers(ers) dans 93,5 % des cas.

5. L'enquête, dans la version actuelle, ne permet pas de préciser si ces déficits sont temporaires (en lien notamment avec des otites séreuses) ou définitifs.

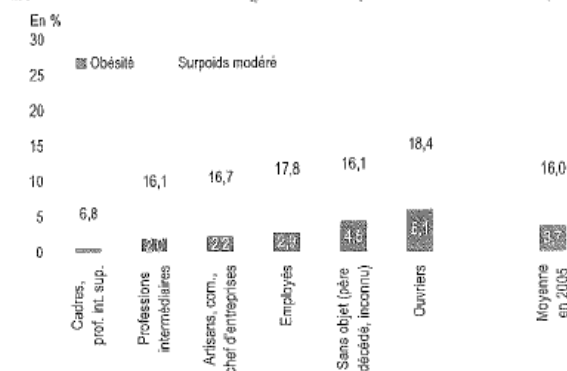
6. Les médecins des DOM ont indiqué que dans 18,2 % des cas les conditions d'examen n'étaient pas satisfaisantes, contre 5 % en France métropolitaine.

7. Notons que les deux enquêtes ne sont pas directement comparables, les questions relatives aux conditions d'examen et à la présence d'un matériel satisfaisant n'ayant pas été recueillies en 2002.

8. L'enquête ne permet pas de dire si toutes les anomalies connues nécessitent une correction.

GRAPHIQUE 1

Surpoids modéré et obésité chez les élèves de CM2 en 2004-2005 selon la catégorie socioprofessionnelle du père

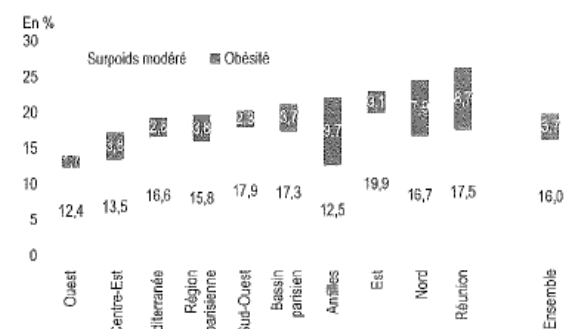


Champ : France entière (la PCS « agriculteurs » n'a pas été représentée en raison de faiblesse des effectifs des enfants obèses dans cette catégorie).

Sources : Enquêtes sur la santé des élèves de CM2 en 2004-2005.

GRAPHIQUE 2

Surpoids modéré et obésité en classe de CM2 en 2004-2005 selon la ZEAT



Champ : France entière.

Sources : Enquête sur la santé des élèves de CM2 en 2004-2005.

TABLEAU 2

Évolution de la surcharge pondérale chez les élèves de CM2 entre 2002 et 2005

	En %	
	2001-2002	2004-2005
<b>Surpoids modéré</b>	15,8	16,0
IC à 95%	[15,0 - 16,6]	[15,1 - 16,9]
<b>Obésité</b>	4,1	3,7
IC à 95%	[3,6 - 4,5]	[3,3 - 4,1]
<b>Surcharge pondérale</b>	19,9	19,7
IC à 95%	[19,0 - 20,8]	[18,8 - 20,1]

Lecture : 4,1 % des enfants scolarisés en classe de CM2 en 2001-2002 étaient obèses, contre 3,7 % en 2004-2005.

IC : intervalle de confiance.

Champ : France entière.

Sources : Enquêtes sur la santé des élèves de CM2 en 2001-2002 et 2004-2005.



ENCADRÉ 3

Les zones d'études et d'aménagement du territoire (ZEAT)

ZEAT	RÉGIONS
1 : Région parisienne	Île de France
2 : Bassin parisien	Basse Normandie, Bourgogne, Centre, Champagne-Ardenne, Haute-Normandie, Picardie
3 : Nord	Nord - Pas-de-Calais
4 : Est	Alsace, Franche-Comté, Lorraine
5 : Ouest	Bretagne, Pays de Loire, Poitou-Charentes
7 : Sud-Ouest	Aquitaine, Limousin, Midi-Pyrénées
8 : Centre-Est	Auvergne, Rhône-Alpes
9 : Méditerranée	Corse, Languedoc-Roussillon, Provence-Alpes-Côte d'Azur
A : Antilles-Guyane	Guadeloupe, Martinique, Guyane
R : Réunion	Réunion

TABLEAU 3

La santé buccodentaire en classe de CM2 en 2004-2005

Élèves de CM2...	En %		
	France métropolitaine	DOM	France entière
Porteurs d'un appareil dentaire	11,2	4,8	11,0
Aucune dent cariée	54,9	55,2	54,9
1 dent cariée	15,8	10,2	15,0
Au moins 2 dents cariées	29,3	34,6	30,0

Sources : Enquête sur la santé des élèves de CM2 en 2004-2005.

Les enfants qui vivent dans les ZEAT Méditerranée (21 %), Nord (24 %) et à la Réunion (19, %) sont moins équipés que ceux de l'Est (28 %), du Bassin parisien ou de la Région parisienne (27 %). Les garçons sont, comme en 2002, moins souvent porteurs de verres correcteurs que les filles, respectivement 23 % et 28 % en 2005.

La santé buccodentaire : miroir des inégalités sociales...

À l'échelle de la France entière, plus de la moitié (55 %) des enfants de CM2 n'a pas de carie, 15 % ont une dent cariée et près de 30 % en ont au moins deux dont 22 % sont soignées et 8 % ne le sont pas<sup>9</sup> (tableau 3). Parmi les 45 % d'enfants ayant des dents cariées, le nombre moyen de caries est de 2,5 dont 1,8 a été soigné et 0,7 est resté sans soins.

Le lien entre le niveau socioéconomique des familles et les indicateurs de santé buccodentaire est particuliè-

rement important. La proportion d'enfants de CM2 ayant au moins deux dents cariées non soignées est deux fois plus élevée en ZEP qu'ailleurs (respectivement 15,5 % et 7,1 %). Les disparités sont aussi très importantes entre les enfants d'ouvriers et de cadres, la proportion d'enfants ayant au moins deux dents cariées non soignées étant respectivement de 11,6 % et 2,7 %.

En CM2, 11 % des enfants portent un appareil dentaire, mais les élèves scolarisés en ZEP en sont moins souvent équipés (6,8 % contre 11,5 %). Le taux d'équipement est en outre deux fois moins élevé chez les enfants d'ouvriers (8,6 %) par rapport à ceux dont le père est cadre (17,0 %). Au niveau géographique, le Nord, le Bassin parisien, la Région parisienne, le Centre-Est et le Sud-Ouest ont des taux d'équipement en appareil dentaire inférieurs à la moyenne nationale et qui varient de 8,6 % dans le Nord à 10,4 % en

Région parisienne. Les ZEAT Ouest et Méditerranée sont les mieux couvertes avec respectivement 15,8 % et 13,8 % d'enfants appareillés.

... avec de fortes disparités entre la métropole et les DOM

Les différences entre la métropole et l'outre-mer concernent aussi bien l'équipement en appareil dentaire que le soin des caries. Dans les DOM, le pourcentage d'enfants équipés d'un appareil dentaire est plus de deux fois moins élevé qu'en métropole (4,8 % contre 11,2 %). Parmi les enfants ayant des dents cariées, trois sur quatre en ont deux ou plus dans les DOM, contre deux enfants sur trois en métropole.

Entre 2002 et 2005 la santé buccodentaire s'est améliorée en métropole avec plus d'enfants indemnes de caries (51,5 % en 2002 contre 54,9 % en 2005) et moins d'enfants ayant deux dents cariées ou plus (29,3 % en 2005 contre 33,7 % en 2002). La proportion d'enfants ayant des dents non soignées est, quant à elle, restée stable. Dans les DOM, en revanche, la situation s'est dégradée : la part d'enfants indemnes de caries est passée de 58,8 % à 55,2 % entre 2002 et 2005 et celle des élèves qui ont au moins deux dents cariées de 29,5 % à 34,6 %.

Asthme : un élève sur dix déclare avoir eu de l'asthme au cours des douze derniers mois

Près de 15 % des élèves scolarisés en classe de CM2, déclarent avoir eu au moins un épisode asthmatique<sup>10</sup> au cours de leur vie (16,9 % des garçons et 12,5 % des filles). Un élève sur dix a déclaré avoir un asthme « actuel », c'est-à-dire avoir eu une crise d'asthme au cours de sa vie, et au cours des douze derniers mois, des sifflements dans la poitrine ou un traitement contre l'asthme<sup>11</sup>.

La prévalence de l'asthme actuel est plus élevée chez les garçons (11,6 % contre 8,9 % pour les filles). Cette différence, rapportée dans la littérature (INSERM, 2002), avait déjà été observée en CM2 pour les enfants enquêtés trois ans auparavant (Labeyrie, 2004). Une prévalence

9. Ces données sont issues de l'examen réalisé par les médecins de l'Éducation nationale et ne sont pas directement comparables à des études où le recueil est fait par des dentistes.

10. Les élèves ont été interrogés par le médecin de l'Éducation nationale sur l'existence de symptômes asthmatiques actuels ou passés à partir de questions issues du questionnaire standardisé utilisé pour l'enquête ISAAC. Sont considérés comme « ayant eu au moins un épisode asthmatique au cours de leur vie », les enfants qui ont eu soit une crise d'asthme, soit un traitement contre les crises de sifflements ou d'asthme.

11. Une liste de médicaments contre l'asthme était fournie au médecin.

plus élevée de l'asthme « actuel » est, par ailleurs, observée à la Réunion (Martignon *et al.*, 2004) avec 18,7 % de cas, contre 10,4 % pour la France entière.

Parmi les enfants qui ont déclaré un asthme actuel, 93 % ont pris un traitement antiasthmatique au cours des douze derniers mois.

#### Avec un taux de 38,9 %, la couverture vaccinale contre l'hépatite B reste faible

La couverture vaccinale pour le BCG, obligatoire à l'entrée en collectivité au moment de l'enquête, est très élevée, 98,1 % des enfants scolarisés en classe de CM2 ayant reçu au moins une dose de vaccin. Les couvertures DTP<sup>12</sup> et coqueluche sont satisfaisantes : 90,6 % des enfants ont reçu au moins les cinq doses de vaccin DTP et 90,9 % au moins les quatre doses de vaccin contre la coqueluche recommandées à 10 ans. Concernant le vaccin RRO<sup>13</sup>, la couverture pour la première dose est satisfaisante puisqu'elle s'élève à

95 %. En revanche seulement 74,2 % des enfants ont reçu une seconde dose, recommandée entre 3 et 6 ans de 1998 à 2004. La couverture vaccinale contre l'hépatite B est faible

(38,9 %), alors que ces enfants sont nés pour la majorité d'entre eux en 1994, soit au moment de la mise en place de la recommandation de vaccination des nourrissons. ■

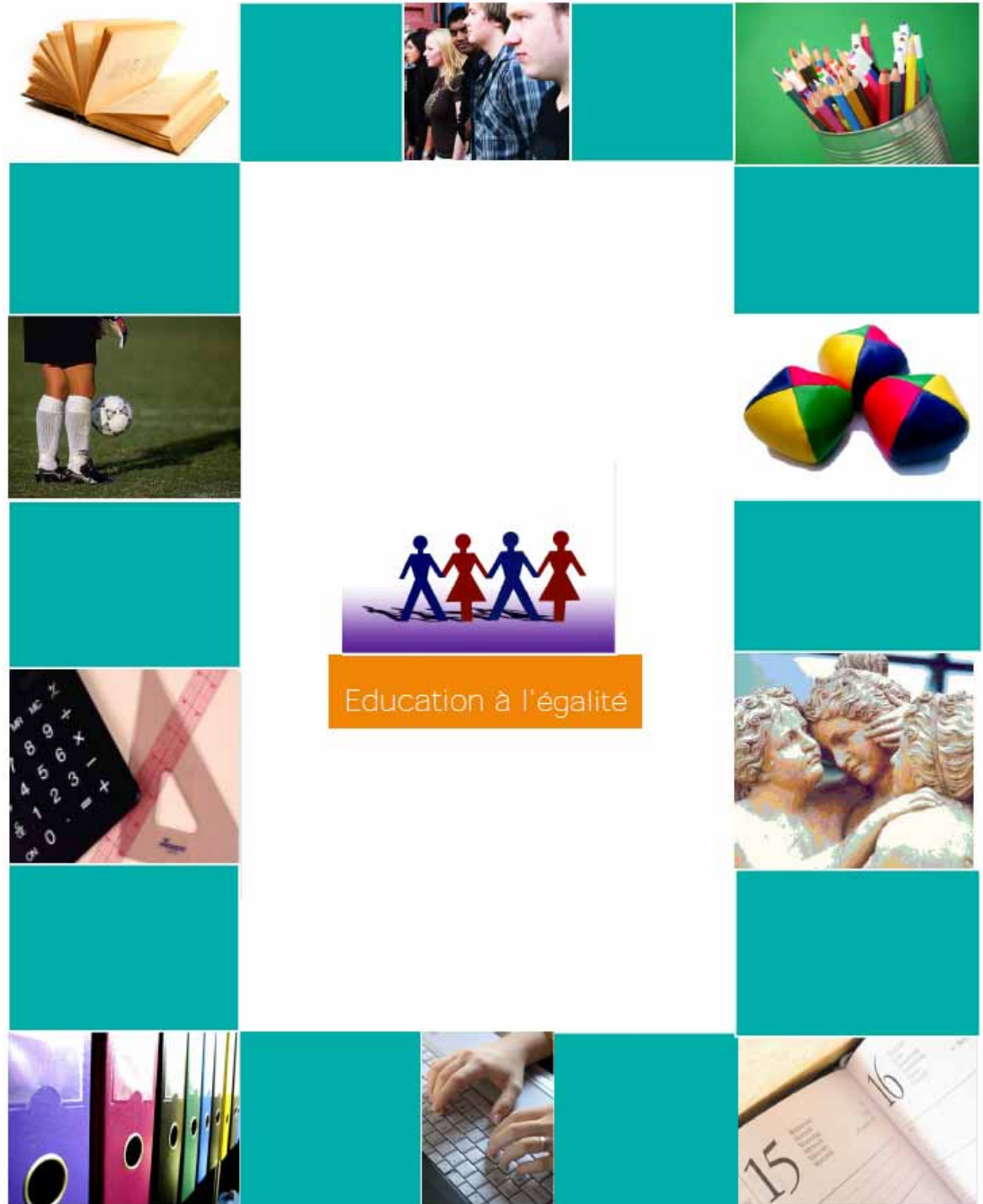
#### ■ Pour en savoir plus

- Antona D., Fonteneau L., Levy-Bruhl D., 2007, « La couverture vaccinale des enfants et des adolescents en France : résultats des enquêtes menées en milieu scolaire », 2001-2004, *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, InVS, n° 6, février.
- Enquêtes ObEpi Roche 2006 : 4<sup>e</sup> enquête épidémiologique nationale sur l'obésité et le surpoids en France - Dossier de presse, 19 septembre 2006.
- INSERM, 2002, « Asthme : dépistage et prévention chez l'enfant », Expertise collective, Paris, février.
- Labeyrie C., 2004, « La santé des enfants scolarisés en CM2 à travers les enquêtes de santé scolaire », *Études et Résultats*, DREES, n° 313, juin.
- Martignon G., Catteau C., Debotte G., Duffaud B., Lebot F., Annesi-macano I., 2004, « Allergies infantiles à l'île de La Réunion : existe-t-il des différences avec la métropole », *Revue d'épidémiologie et de Santé Publique* ; 52 : 127-137.
- Peretti de C., 2004, « Surpoids et obésité chez les adolescents scolarisés en classe de troisième », *Études et Résultats*, DREES, n° 283, janvier.
- Peretti de C., Guignon N., 2005, « L'asthme chez les adolescents des classes de troisième », *Études et Résultats*, DREES, n° 369, janvier.

12. Diphtérie, tétanos, polio.

13. Rougeole, Rubéole, Oreillons.

***M. DOCUMENTATION DU CENTRE D'INFORMATION  
SUR LES DROITS DES FEMMES ET DES FAMILLES DU BAS-RHIN (CIDFF) :  
ÉDUCATION À L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS***



## Pourquoi éduquer à l'égalité entre les filles et les garçons ?

La mixité à l'école est la traduction, dans le champ scolaire, des progrès de l'égalité entre les femmes et les hommes au niveau juridique et politique, et devrait exprimer le principe d'égalité affirmé dans la Constitution. Cependant, on retrouve à l'école, comme dans la société, un hiatus entre la valeur fondatrice de l'égalité et sa concrétisation dans les rapports sociaux. De nombreux travaux de recherche (Baudelot et Establet, Mosconi, Duru-Bellat, Zaidman entre autres) ont mis en évidence ce décalage et conduisent à la conclusion que si la mixité est une condition nécessaire à l'égalité, elle n'est cependant pas suffisante pour sa réalisation. Dès lors, non seulement une éducation à l'égalité est à envisager dès le plus jeune âge, mais il importe aussi que les différents acteurs du système scolaire participent à la réflexion autour des enjeux de l'égalité : élargissement des choix d'orientation et professionnels, prévention des violences sexistes, connaissance et respect des différences, amélioration du vécu de la mixité.

Des directives pour promouvoir une éducation égalitaire existent, notamment la convention interministérielle signée en 2000 et réaffirmée en 2006. Sa déclinaison régionale, en 2009, par l'Académie de Strasbourg stipule : "Objectif 2 : assurer partout une éducation à l'égalité entre les sexes. Cet objectif doit permettre d'activer en amont les leviers qui gèrent les mécanismes en matière d'égalité ou d'inégalité entre les sexes. L'orientation ne peut être efficace que si on favorise la réflexion sur la place des femmes et des hommes dans la société".

## Comment éduquer à l'égalité entre les filles et les garçons ?

L'école n'est pas le seul lieu où s'expérimentent les relations entre les filles et les garçons. La famille, les pairs, les médias exercent une influence considérable. Cependant, elle est le lieu où se réalise l'apprentissage de la citoyenneté. De plus, la mission d'éducation à l'égalité de l'école est exprimée sans ambiguïté dans le Code de l'Éducation. La persistance des stéréotypes sexués a une incidence importante sur la façon dont les filles et les garçons perçoivent le rôle qu'ils ont à jouer dans la société. Il est réducteur de penser que toutes les filles sont douces et aptes à s'occuper des autres alors que les garçons sont logiques et compétitifs. Cette distribution des compétences peut restreindre les choix et l'éventail des possibilités notamment en matière d'orientation et de formation.

Les moyens d'actions sont multiples : gérer et rééquilibrer les interactions au sein du groupe classe, faire apparaître dans les enseignements le rôle des femmes dans l'Histoire, les Arts, la Science, questionner les représentations sexuées sur les métiers, informer sur l'histoire et l'évolution des droits en matière d'égalité...

Les apports de connaissances et les réflexions permettent de comprendre comment on se construit en tant qu'homme ou femme et de prendre de la distance par rapport aux représentations souvent stéréotypées. Cela participe à l'élaboration de rapports plus respectueux entre les filles et les garçons et donc des femmes et des hommes. C'est pourquoi, le CIDFF a construit un programme d'interventions dans les établissements scolaires qui privilégie une approche transversale et la collaboration avec l'équipe pédagogique.

## Un partenariat reconnu

Le réseau national des CIDFF (114 associations) dispose d'une reconnaissance du ministère de l'Éducation nationale qui se traduit par un agrément "association éducative complémentaire de l'enseignement public". A Strasbourg, le CIDFF participe activement aux actions de la « mission égalité des chances » du Rectorat. Il contribue à la formation continue des enseignants dans le cadre du module « mixité, genre et égalité ». Il participe également à des groupes de travail sur des questions similaires.

Son équipe polyvalente maîtrise une vaste gamme de problématiques relatives à la mixité et à l'égalité. Une expérience de 10 années lui a permis d'acquérir un savoir-faire certain en matière pédagogique et d'affiner constamment sa pratique. Celle-ci peut être adaptée à la demande de l'établissement dans des interventions auprès des élèves ou dans une démarche d'accompagnement de projet avec les enseignants et les membres de l'équipe pédagogique. Dans tous les cas, une concertation préalable a lieu afin de déterminer les modalités de l'action.

## Le positionnement du CIDFF

Le CIDFF inscrit son action dans la conjugaison de trois démarches :

- Une démarche philosophique basée sur un idéal de justice et de réalisation des êtres humains
- Une démarche scientifique qui se réfère aux travaux de recherche en sociologie, histoire, anthropologie et sciences de l'éducation
- Une démarche politique où l'information des citoyens est l'une des conditions d'un projet démocratique porté par les valeurs de la République

## Les domaines de compétence du CIDFF

- Le droit
- Les discriminations
- Les rapports sociaux de genre
- Les stéréotypes sur le masculin et le féminin
- L'histoire des femmes et de l'égalité
- La socialisation différentielle des filles et des garçons
- L'adolescence et la construction des identités sexuées
- Les mécanismes des violences faites aux femmes et du sexisme
- L'élargissement des choix d'orientation et professionnels
- L'éducation affective et sexuelle

## Les savoir-faire du CIDFF

- Animation de débat
- Adaptation à des publics de tout âge
- Méthodologie de projet
- Utilisation d'outils pédagogiques variés
- Ressources documentaires
- Dynamique de groupe

## Les outils du CIDFF

Le débat est toujours privilégié. Il s'appuie sur de nombreux supports :

- Jeux de cartes
- Analyse d'images (en particulier la publicité)
- Quizz
- Jeux de rôles
- Documents vidéos

## Propositions d'actions

L'intégration de l'éducation à l'égalité dans le projet d'établissement favorise la réalisation d'actions, à l'échelle du collège ou du lycée, sans pour autant nécessiter un temps et une énergie considérables. Le socle commun des connaissances et les programmes établis permettent quasiment dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'aborder les thématiques relatives à l'égalité et aux relations filles-garçons en le combinant à la découverte d'un savoir ou à l'acquisition d'une connaissance spécifique.

Le tableau ci-après en donne un exemple.

Conciliation entre le programme scolaire et l'éducation à l'égalité

	Français	Mathématiques	Histoire géographie ECJS	Langues vivantes étrangères	SVT
Situations d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse d'images publicitaires</li> <li>Création de textes</li> </ul>	Réalisation et interprétation de graphiques à partir de statistiques "chiffres clés sur l'égalité 2009"	Etude de document : "Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne" d'Olympe de Gouges	Réalisation d'un poème d'amour dans la langue étudiée et "à la manière de ..."	Recherche et études de documents sur les différences sexuées
Objectifs pédagogiques	Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organisation et gestion de données</li> <li>Proportionnalité</li> </ul>	Acquérir une culture humaniste et des compétences civiques	Capacité à communiquer dans une langue étrangère	Comprendre le fonctionnement du corps humain
Education à l'égalité	Repérage des représentations sur les rôles sociaux des femmes et des hommes	Information sur la situation comparée entre les hommes et les femmes dans la société	Connaissance de l'évolution des droits en matière d'égalité	Connaissance de l'influence culturelle sur les relations entre les femmes et les hommes	Mettre en corrélation les différences constatées et les stéréotypes sexués

	Arts plastiques	Education musicale	EPS	DP 3 ou 6	Vie de classe
Situations d'apprentissage	Création de fresques à partir des représentations du féminin et du masculin dans l'histoire de l'Art	Création collective : chanson ou comédie musicale	Pratiques des arts du cirque	Rencontre avec des personnes ayant fait un choix professionnel atypique	Débats sur les interactions au sein de la classe
Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibiliser à la forme, la couleur, la lumière</li> <li>Connaissance des oeuvres</li> </ul>	Construire une culture musicale	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prendre conscience de ses capacités motrices</li> <li>Maîtrise du geste</li> <li>Coopération</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir un métier</li> <li>Construire un projet d'orientation</li> </ul>	Vivre la mixité dans le respect de l'autre
Education à l'égalité	Sensibiliser à la notion de représentation et à la variabilité des perceptions du féminin et du masculin	Différence entre les registres vocaux, apport de chacun à la réalisation d'une oeuvre	Favoriser la prise de risques pour les filles et la dimension corporelle artistique chez les garçons	Questionner les représentations sexuées sur les compétences et les métiers	Comprendre comment les comportements individuels se réfèrent au groupe et développer l'affirmation de soi

## Les projets transversaux

Une approche interdisciplinaire renforce bien évidemment le processus, de même que la création d'évènements (spectacles, expositions, rencontres...) ou la tenue de journées thématiques au sein de l'établissement.

### Exemple de l'action d'un collège réalisée dans le cadre d'un projet d'action éducative innovante

**Objectifs** : faire prendre conscience des préjugés dans les relations filles-garçons, travailler sur les droits des femmes

**Thèmes** : droits des femmes en France et à l'étranger, préjugés, respect, représentations en matière de travail, de sexualité et de religion

**Classes concernées** : 2 classes de 6e, les classes de 5e, 1 classe de 3e

**Actions mises en place** :

- Danse : mise en place d'une chorégraphie sur le thème de l'égalité filles-garçons (une classe de 6e)
- Musique : écriture (texte et musique) de plusieurs chansons sur le thème (une classe de 6e, une classe de 5e)
- Radio : enregistrement et montage de 3 émissions sur le thème des rapports filles-garçons en matière de travail, sexualité et religion, en partenariat avec une association (une classe de 3e)
- Prévention violence-sexisme : intervention et temps de parole (les classes de 5e)
- Exposition : travail de recherche sur les droits des femmes (histoire en France et à l'étranger) et réalisation d'affiches pour une exposition au collège (2 classes de 5e)

**Intervenants** :

- Danse : 1 intervenant extérieur + professeur d'EPS
- Musique : 1 intervenant extérieur + professeur de musique
- Radio : partenariat avec Radio Clapas + professeur de français et documentaliste
- Exposition : professeur d'histoire et documentaliste
- Personnel de l'établissement formé en amont en matière de prévention

Spectacles et compte-rendus prévus en fin d'année au collège.

La participation du CIDFF peut s'exercer à différentes phases d'un tel projet :

- Elaboration du projet
- Accompagnement de projet, ressources documentaires, outils
- Information et sensibilisation des élèves et/ou des enseignants
- Animation de débats
- Approfondissement et formation

## Mise en oeuvre d'une action

La mission « égalité des chances » du Rectorat coordonne et soutient financièrement les actions autour de l'égalité et de la mixité conjointement avec le Fonds social européen et la Direction régionale aux droits des femmes et à l'égalité. Les projets sont à déposer avant le mois d'octobre pour un démarrage d'action au cours de l'année civile suivante.

Les correspondants « égalité » présents dans les établissements peuvent assurer la diffusion et la transmission d'informations.

Le CIDFF est à la disposition des équipes des établissements pour réfléchir avec elles aux modalités de la mise en oeuvre d'un projet sur l'égalité et la mixité. A l'issue des actions, une évaluation commune est réalisée.



 Pour toute information

CIDFF

24 rue du 22 novembre - 67000 Strasbourg

Tel : 03.88.32.03.22

Mail : jbraeuner.cidff67@orange.fr - edhordain.cidff67@orange.fr

CIDFF - antenne Haguenau

1 rue de la vieille île - 67500 Haguenau

Tel : 03.88.73.44.99

Mail : ekraemer.cidff67@orange.fr

Mission "Egalité des chances" - Rectorat

SAIO - 5 quai Zorn - 67000 Strasbourg

Tel : 03.88.35.70.50

Mail : virginie.jeltsch@ac-strasbourg.fr