



***Mission d'Information sur la Pauvreté et
l'Exclusion Sociale en Ile-de-France***

en partenariat avec

l'Académie de Paris

ECOLE ET EXCLUSION SOCIALE

Les actes de la rencontre du 17 janvier 2003

PROGRAMME

Président et animateur : Monsieur Claude DUBAR, sociologue, Laboratoire Printemps.

Première partie : « Le paysage scolaire parisien : une réalité contrastée et très hétérogène ».

- **« Les principaux aspects du paysage scolaire parisien »** :
Monsieur Michel REYMONDON, Inspecteur d'académie, chef de Service académique d'Information et d'Orientation de l'Académie de Paris.
- **« Quels problèmes de santé dans les établissements scolaires parisiens »** :
Madame la Dr Martine PRADURA-DUFLOT, Médecin scolaire de l'Académie de Paris.
- **« Le dispositif d'accueil des élèves primo-arrivants »** :
Monsieur Michel REDON, Inspecteur d'Académie.
- **« Les actions péri-scolaires, un outil supplémentaire de lutte contre les exclusions »** :
Madame Reine-Marie SAUGEY, Inspectrice de l'Education Nationale.
- **« Les dispositifs de suivi des jeunes en grande difficulté »** :
Madame Liliane AUVERT, Chargée de mission à la Mission Générale d'Insertion.
- **« Quelle scolarité pour les mineur-es incarcéré-es »** :
Madame Anne RENOULT, Directrice d'un centre d'Information et d'Orientation.

Deuxième partie : Autres acteurs, autres regards :

- Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE) : Madame Gisèle CLOAREC, Administratrice départementale.
- Parents d'Elèves de l'Enseignement Public (PEEP) : Madame Corinne TAPIERO, Présidente de la PEEP-Paris.
- Association ATD Quart-Monde : Madame Odile PAYEN.
- Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse de Paris : Monsieur Jean-Pierre VALENTIN, Directeur.
- Caisse d'Allocations Familiales de Paris : Madame Simone LESCA, Sous-Directrice de l'Action Sociale.

12 h 00 - 12 h 30 : Débat avec la salle et clôture de la matinée.

INTRODUCTION :

Les processus de précarisation et d'exclusion commencent dès le plus jeune âge bien souvent par le biais de situations familiales difficiles, économiquement et/ou socialement. L'École, lieu d'apprentissage mais également lieu de vie et de socialisation a une place prépondérante dans les parcours biographiques des enfants et adolescent-es. En ce sens, l'École se doit d'appréhender l'ensemble des publics et leurs difficultés, quelle qu'en soit l'origine, afin de mener à bien sa mission d'intégration sociale au travers de l'apprentissage de savoirs. Les fonctions d'enseignement, d'éducation et de formation sont d'ailleurs inscrites dans la Loi d'orientation de juillet 1989.

La Mission d'Information sur la Pauvreté et l'Exclusion Sociale en Ile-de-France a ainsi souhaité, avec le concours de l'Académie de Paris, offrir un espace de rencontres et d'échanges sur le rôle et la place de l'école dans la lutte contre les exclusions, avec quelques exemples d'actions menées sur l'Académie de Paris.

L'organisation de cette demi-journée s'inscrit plus largement dans une réflexion sur les jeunes en grande difficulté et notamment sur la compréhension des parcours et des ruptures qui peuvent aboutir à les installer dans des situations de précarité et d'exclusion. Cette manifestation a permis notamment de faire se rencontrer les acteurs et actrices de terrain et de développer un partenariat enrichissant les échanges sur ces problématiques. Nombre de participant-es ont souhaité que se poursuive la réflexion autour de l'école. Aussi, l'organisation d'une rencontre sur le décrochage scolaire est envisagée par la MIPES IDF et l'Académie de Paris associées à d'autres partenaires.

Par ailleurs, d'autres projets sont d'ores et déjà envisagés, au sein de la MIPES IDF, comme la réalisation d'enquête sur les jeunes en grande difficulté et la santé (sous réserve des résultats d'une pré-enquête en cours).

Première partie :

**« Le paysage scolaire parisien :
une réalité contrastée et très
hétérogène »**

I « LES PRINCIPAUX ASPECTS DU PAYSAGE SCOLAIRE PARISIEN » : MONSIEUR MICHEL REYMONDON, INSPECTEUR D'ACADEMIE, CHEF DE SERVICE ACADEMIQUE D'INFORMATION ET D'ORIENTATION DE L'ACADEMIE DE PARIS.

M. REYMONDON - Je voudrais vous présenter l'essentiel de la situation, les premiers résultats qui ont été obtenus et les difficultés que nous rencontrons. Avec la MIPES, nous avons fait appel à cinq grands témoins qui interviennent quotidiennement avec nous sur ce champ, qui évoqueront différents aspects plus concrets et plus ponctuels de l'action générale de l'école.

L'action de l'école, à Paris comme partout en France, se centre sur les objectifs qui sont les siens. Son action générale doit permettre à l'ensemble des jeunes d'une académie d'acquérir les savoirs et les compétences au sens large qui leur donneront la possibilité de s'insérer socialement et professionnellement.

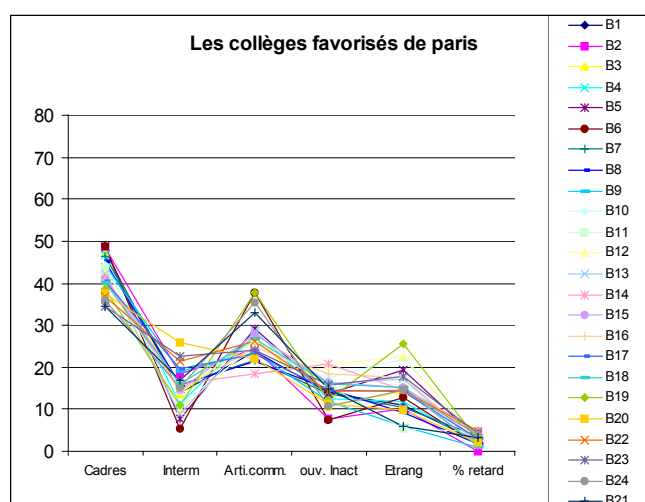
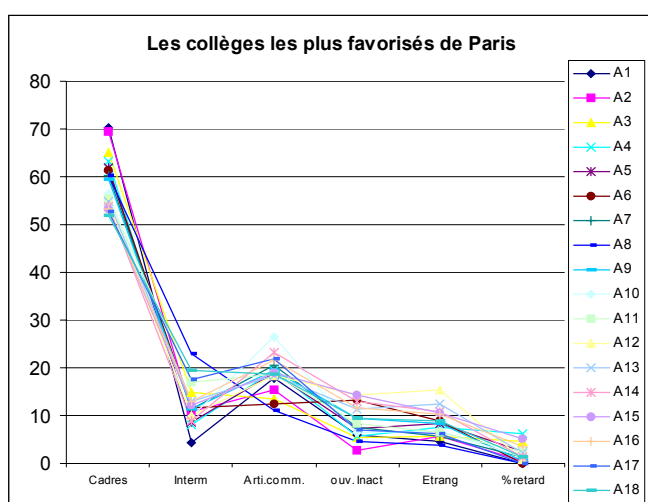
Les objectifs généraux :

- des objectifs politiques : l'école est requise de former les citoyens, transmettre les valeurs de la République et promouvoir l'égalité des chances ;
- des objectifs économiques : transmettre des savoirs techniques, professionnels et généraux et des connaissances, permettre l'insertion des jeunes par la qualification et augmenter le niveau général de qualification – on verra comment l'Académie de Paris s'inscrit dans ces différents objectifs ;
- des objectifs sociaux : préparer l'insertion professionnelle et accompagner le jeune jusqu'à son insertion, dégager une élite sur la base du mérite social et faciliter la mobilité sociale.

Il m'a paru important, au-delà de ces objectifs généraux qui sont valables pour toutes les académies, de situer l'Académie de Paris qui est dans une situation très particulière :

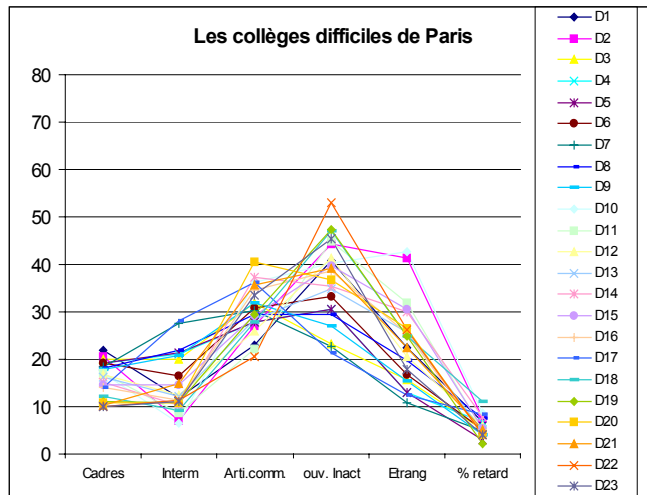
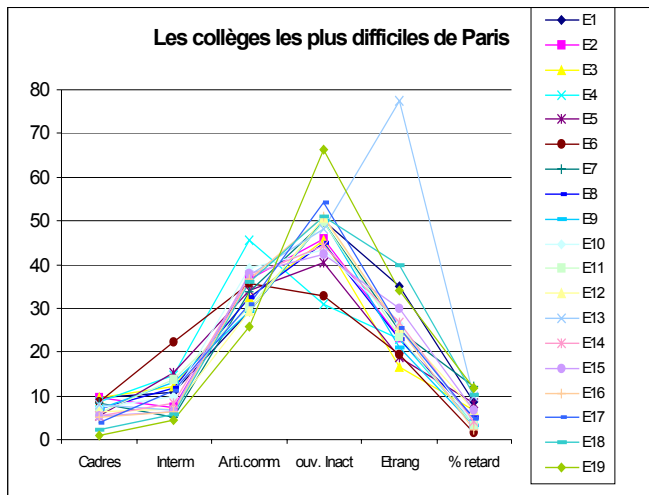
- des collèges extrêmement favorisés, aucune académie en France n'a de collèges plus favorisés que celle de Paris. Dans tous ces collèges, 50 à 70 % des élèves ont des parents appartenant à des catégories socioprofessionnelles très favorisées et, inversement, on y trouve peu d'élèves de nationalité étrangère ou dont les parents sont ouvriers (graphiques 1 et 2).

Graphique 1 et 2 : Situation à Paris, à l'entrée en collège



- des collèges extrêmement défavorisés avec des élèves dont les parents ne sont pratiquement jamais de catégorie socioprofessionnelle très favorisée mais, au contraire, sont ouvriers, demandeurs d'emploi et de nationalité étrangère (graphiques 3 et 4).

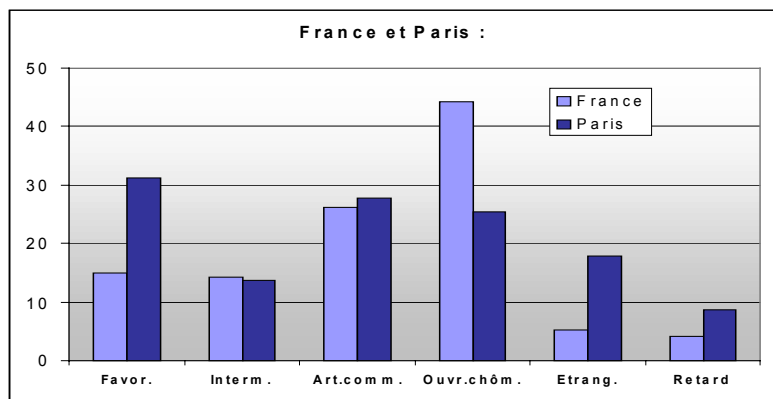
Graphiques 3 et 4 : Situation à Paris, à l'entrée en collège



Ce sont des indices sociologiques classiques mais la comparaison de ces tableaux montre bien, cas unique en France – que l'Académie de Paris est dans une situation extrêmement contrastée. Entre les arrondissements du Nord-Est et ceux du Sud-Ouest de la capitale, les écarts, du point de vue de la population à l'entrée au collège, sont extrêmement importants. Il y a aussi des collèges un peu plus moyens mais cela étant moins net, je ne m'attarderai pas.

Comparaison entre les académies de France et celle de Paris :

Graphique 5 : Situation à Paris, à l'entrée en collège

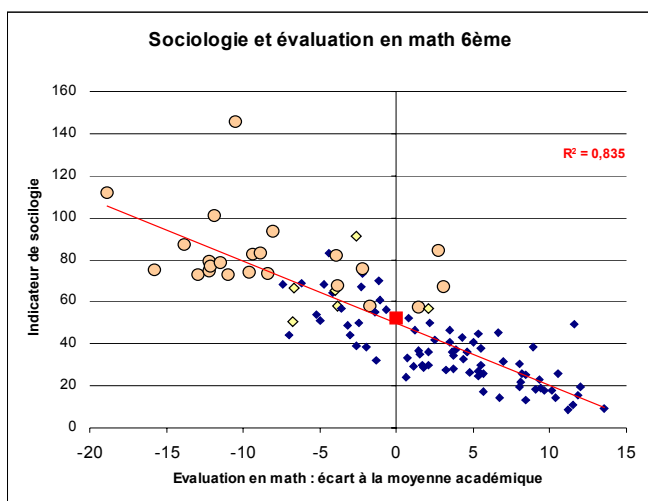


- beaucoup plus de parents très favorisés à Paris ;
- mais aussi – une nouvelle caractéristique très importante et peut-être peu connue – près de 20 % de jeunes de nationalité étrangère dans les collèges à Paris, soit trois fois plus qu'en France.

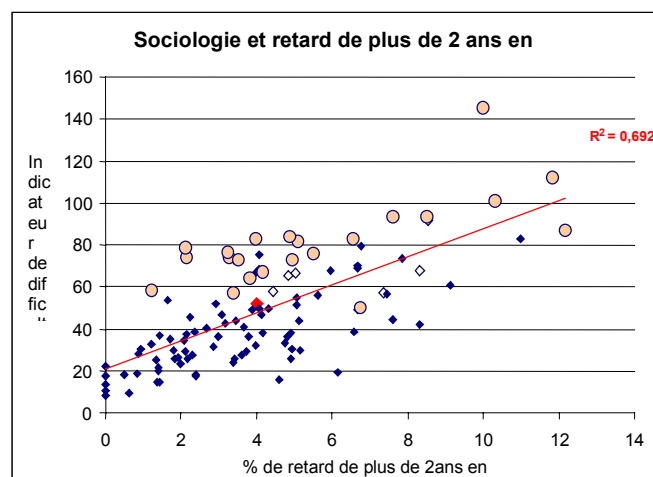
Michel Redon, qui est Inspecteur d'académie, Inspecteur pédagogique régional et en charge du Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), vous parlera de ces jeunes primo-arrivants.

A l'entrée au collège, il y a un lien très fort entre la sociologie – ce que j'ai essayé de définir en termes de catégories socioprofessionnelles, de nationalités et d'âges – et les résultats de l'évaluation à l'entrée en 6^{ème}. En effet, le niveau scolaire à l'entrée en 6^{ème} n'est pas le même selon les collèges (graphiques 6 et 7).

Graphique 6 : Le niveau des élèves à l'entrée en collège



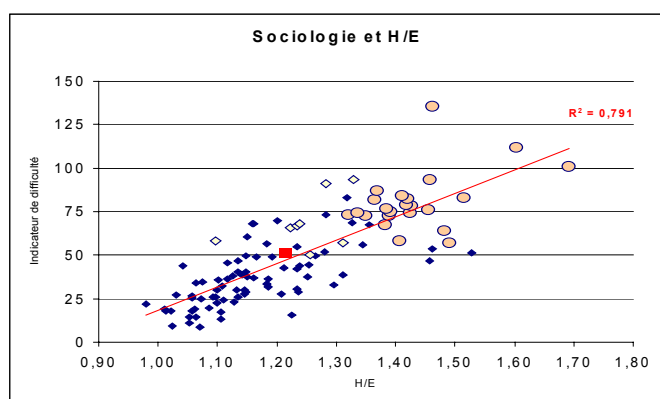
Graphique 7 : L'âge des élèves à l'entrée en collège



Sur les tableaux à l'écran, chaque point représente un collège. Il existe un lien très fort entre les résultats de l'évaluation en mathématiques à l'entrée en 6^{ème} – pour le français, c'est exactement la même chose – et les catégories socioprofessionnelles, les nationalités et le retard à l'entrée en 6^{ème}. C'est très important car les prises en charge selon les collèges peuvent être différentes.

Les moyens attribués aux collèges. Les collèges reçoivent des moyens, pour l'essentiel en heures d'enseignement : plus ils sont défavorisés, plus les moyens reçus sont élevés. Inversement, moins ils sont défavorisés, moins ils reçoivent de moyens. La progression est très nette (graphique 8).

Graphique 8 : Les moyens attribués aux collèges



Chaque point représente un collège : les carrés correspondent aux collèges ordinaires et les ronds aux collèges classés en Zone d'éducation prioritaire (ZEP). C'est un classement de type social et c'est précisément dans les collèges classés ZEP que l'on trouve le plus d'élèves en grande difficulté.

Le constat est clair : ce sont, pour l'essentiel, les collèges classés en ZEP qui reçoivent le plus de moyens en heures.

Les collèges plus favorisés reçoivent une heure par élève – soit 25 heures s'il y a 25 élèves dans une classe – alors que les collèges en ZEP reçoivent une heure et demie par élève, soit 37 heures 30 pour 25 élèves. Ces 12 heures 30 supplémentaires pourront être utilisées pour donner des heures de soutien, faire des petits groupes, dédoubler des classes, etc... Dans le cadre de son projet d'établissement, le collège pourra, grâce aux heures qui lui sont attribuées « en plus », accompagner les élèves et mettre en place des dispositifs d'aide et de soutien.

Autre descriptif de la situation à l'entrée en 6^{ème} : le lien entre l'indicateur de difficulté et le taux de boursiers. Plus les collèges accueillent d'élèves en grande difficulté, notamment aux plans économique et culturel, plus le taux de boursiers est élevé.

Quelques indicateurs sur la vie scolaire :

- le nombre d'incidents dans l'établissement. Chaque fois que se produit un incident dans un établissement scolaire (atteinte aux biens ou aux personnes), il est signalé par le chef d'établissement et remonte au Rectorat d'académie ;
- l'exclusion. Chaque fois qu'un élève est exclu pour différents motifs d'un établissement scolaire, le Rectorat de Paris recueille les informations.

Le tableau présenté (graphique 8) degré de difficulté du collège - du moins difficile au plus difficile - et le nombre d'incidents vie scolaire.

Un établissement en ZEP qui a signalé beaucoup d'incidents ou a beaucoup exclu ses élèves, qui est vraisemblablement dans une situation d'ambiance ou de vie scolaire un peu difficile, est plutôt en difficulté.

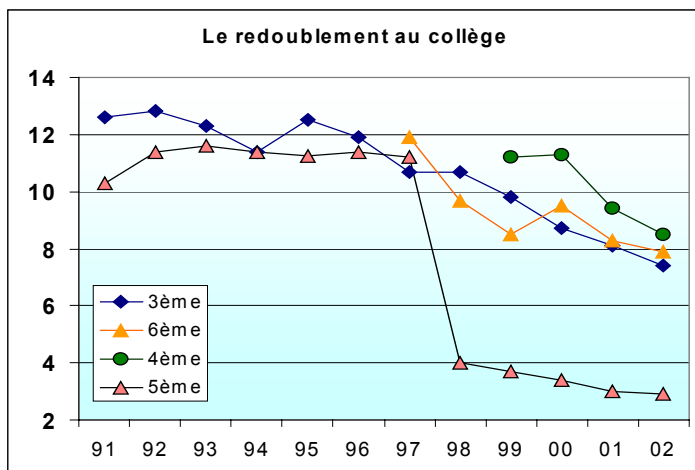
Toutefois, tel autre établissement, qui n'est pas en ZEP, est à peu près au même niveau.

Le coefficient de corrélation est de 0,50, ce qui n'est pas énorme en sociologie ; cela a du sens mais sans plus. Ainsi, on peut penser qu'il n'y a pas de lien systématique entre les incidents de vie scolaire ou de fonctionnement de l'établissement (nombre d'incidents dans un établissement ou nombre d'exclus en cours d'année par le conseil de discipline, ce qui implique un changement d'établissement pour les élèves) et le degré de difficulté de la population *a priori* à l'entrée au collège.

➤ Parcours des élèves : accélération et diversification

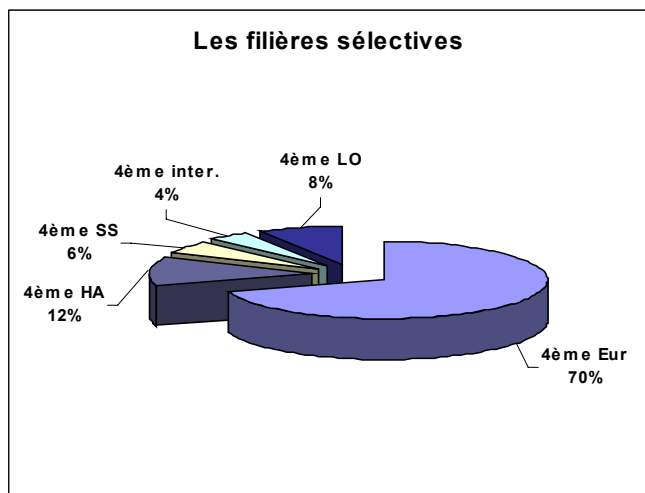
Quelques résultats obtenus à Paris ces dernières années :

Graphique 9 : Le redoublement au collège

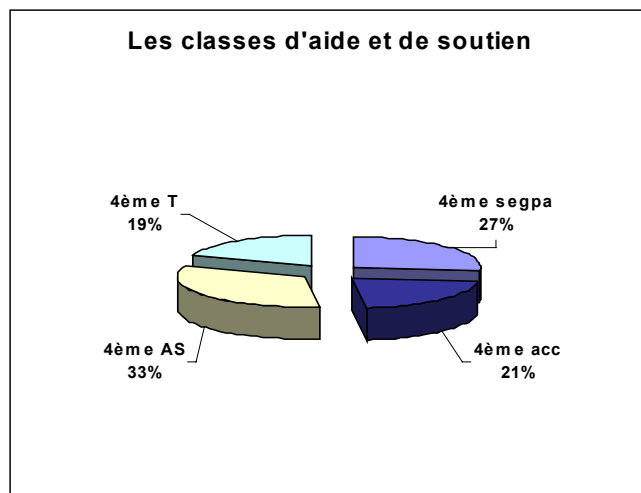


les élèves passent de plus en plus vite au collège car ils redoublent moins depuis quatre ans que ce soit en 6^{ème}, en 5^{ème} ou en 4^{ème}.

Graphique 10 : Les filières sélectives



Graphique 11 : Les classes d'aide et de soutien



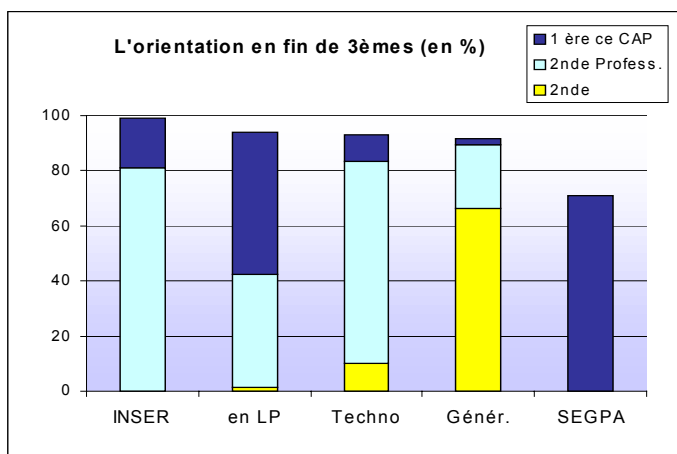
- Graphiques 10 et 11 :

La diversification des parcours. Dans l'Académie de Paris, dès la classe de 4^{ème}, différents parcours sont proposés aux élèves. Certains sont sélectifs (classes européennes, classes de section sportive, classes à horaires aménagés pour la musique...) et qui sont proposés à des élèves intéressés par le sport, par la musique ou par les langues (4^{ème} européenne ou 4^{ème} internationale) ; d'autres sont des parcours d'aide ou de soutien proposés à des élèves en grande difficulté dans les 4^{ème} technologique, les classes de 4^{ème} de soutien, les classes de 4^{ème} les Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) pour les élèves en très grande difficulté au plan intellectuel et les classes d'accueil pour les élèves primo-arrivants non francophones.

Dans l'Académie de Paris, ces parcours particuliers accueillent 20 % de l'ensemble des effectifs, ce qui est légèrement plus élevé, mais guère, qu'au niveau national.

➤ **Parcours des élèves : quelles pertinences ?**

Graphique 12 : L'orientation en fin de 3èmes



Suivant leur niveau – classe d'insertion, 3^{ème} au lycée professionnel, en technologique, en général ou en section éducation générale et professionnelle adaptée -, les élèves entrent en CAP, en BEP ou en 2^{ème}. Ainsi, par exemple, les élèves qui étaient en 3^{ème} d'insertion n'entrent pas en 2^{ème} générale. Ils ne poursuivront donc pas jusqu'au baccalauréat général.

En revanche, ils entrent beaucoup en BEP (Brevet d'éducation professionnelle) ou en

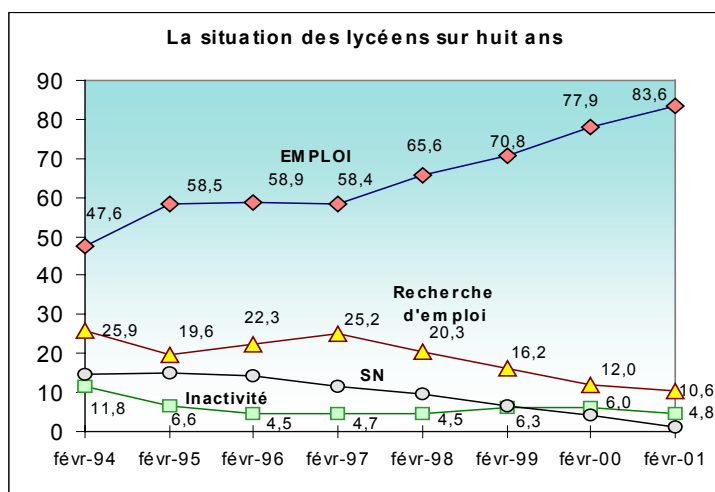
CAP (Certificat d'aptitude professionnelle). Ce n'est pas tout à fait la même chose pour les 3^{èmes} en lycées professionnel et pour les 3^{èmes} technologiques dont certains élèves rentrent en 2^{ème}, notamment en 2^{ème} technologique. Ces classes d'aide et de soutien permettent à la plupart des élèves d'entrer en formation qualifiante (CAP, BEP). On rejoint un des objectifs fondamentaux de l'école : donner au maximum d'élèves une formation qualifiante au moins de niveau V qui leur permette une insertion sociale et professionnelle.

➤ L'insertion

Que font les élèves après ? Comment s'insèrent-ils ? Quelle a été l'évolution ces dernières années ?

Chaque année, en février, on interroge les élèves qui sont sortis au mois de juin de l'année précédente avec un CAP, un bac pro ou un BTS pour savoir où ils en sont, ce qu'ils font. La récupération de l'ensemble des données permet d'avoir des indications sur l'insertion des jeunes et sur son évolution.

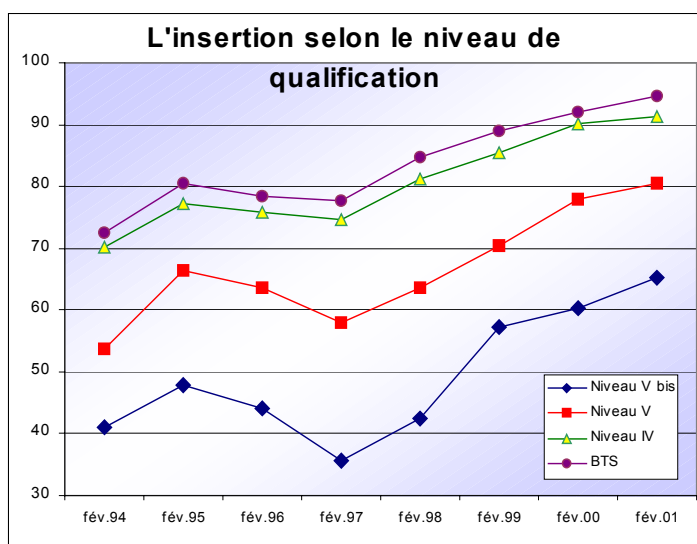
Graphique 13 : La situation des lycéens sur huit ans



En 1997, année-clé, 25 % des jeunes étaient en recherche d'emploi six mois après, 10 % au service national, 5 % répondaient ne rien faire et ne pas rechercher et 58 % avaient un emploi.

Depuis 1997, vous voyez la progression de l'emploi : 65 % en 1998, 70 % en 1999, 83 % en février 2001. On va interroger les jeunes sortis en juin 2002 le mois prochain. On peut noter une baisse relativement importante des jeunes à la recherche d'un emploi, d'autant que le service national a disparu.

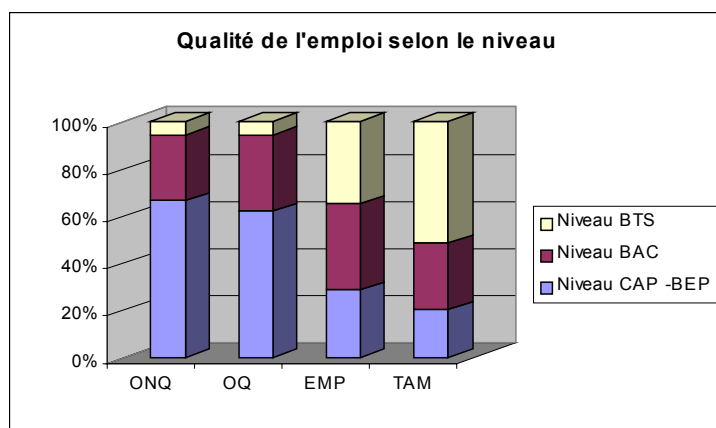
Graphique 14 : L'insertion selon le niveau de qualification



Lorsque les jeunes sortent de l'école sans diplôme, les jeunes s'insèrent à 60 % maximum, et encore, c'est une insertion extrêmement chaotique, sans CDI. Dès qu'ils ont au moins un CAP ou un BEP, l'insertion atteint déjà 80 % et au niveau Bac ou BTS, elle est à plus de 90 %.

L'objectif de l'école d'amener le plus grand nombre possible d'élèves au maximum de qualification est essentiel pour nous. Il est évident que l'insertion se fait par le niveau de qualification, d'où les objectifs de l'Académie de Paris d'amener le maximum d'élèves au moins au niveau Bac ou, du moins, de leur donner une formation qualifiante (CAP, BEP).

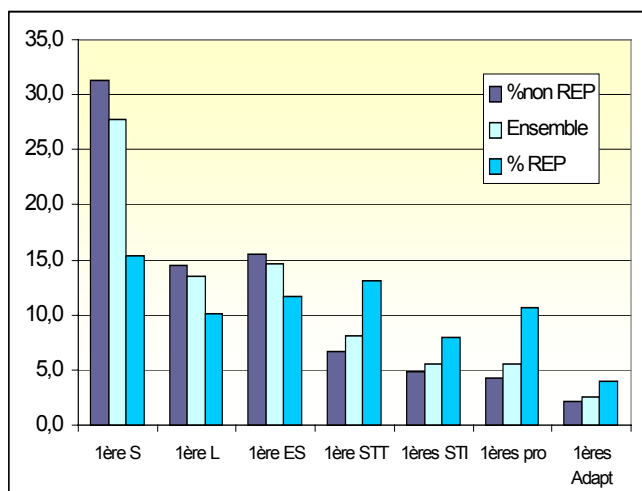
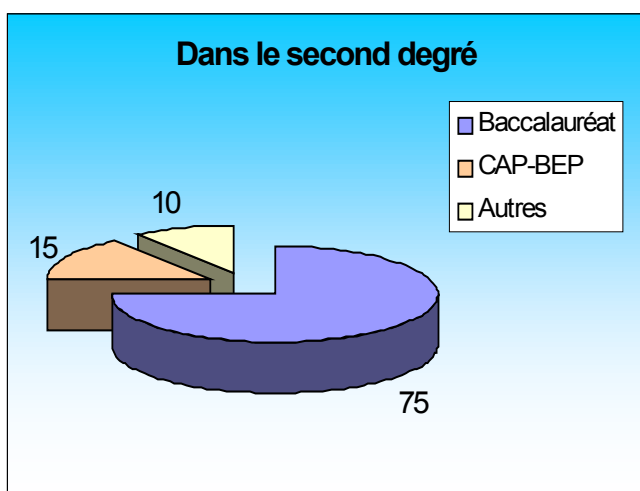
Graphique 15 : La qualité de l'emploi selon le niveau



Parmi les jeunes qui ont une qualification de technicien ou d'agent de maîtrise - suivant les branches professionnelles, cela peut être chef de chantier, etc. -, disons niveau IV d'insertion professionnelle, 20 % sont détenteurs d'un CAP ou d'un BEP – donc les jeunes qui ont ces diplômes trouvent un emploi à ce niveau de qualification -, d'autres ont un niveau Bac, et 60 % un niveau BTS. C'est l'inverse lorsqu'ils sont ouvriers ou employés non qualifiés : on trouve dans ces emplois surtout des jeunes de niveau CAP et BEP.

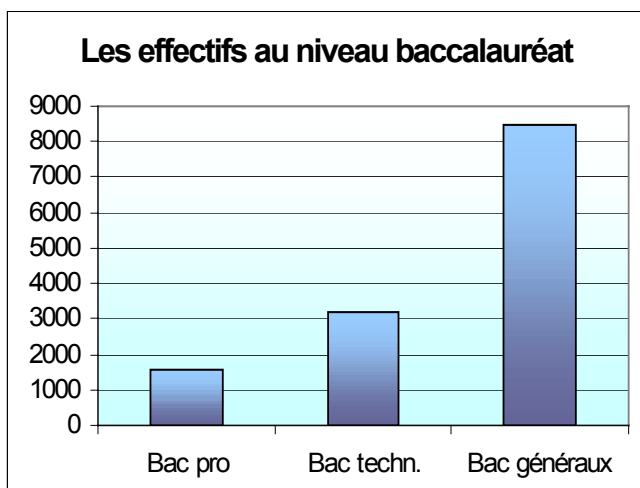
➤ **L'accès au baccalauréat**

Graphiques 16 et 17 : L'accès au baccalauréat dans le second degré

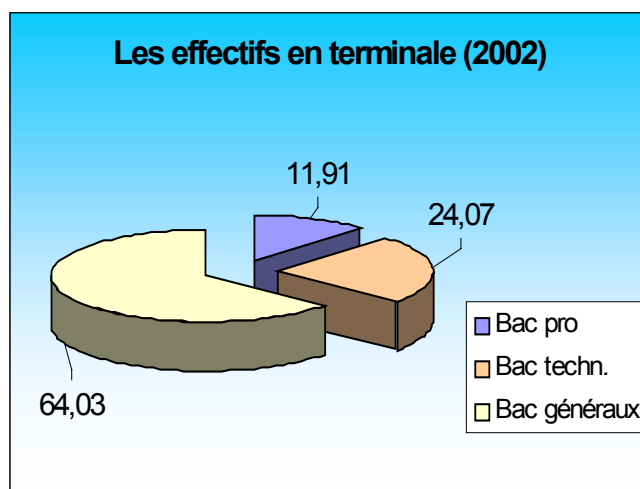


Il existe une grande différence aussi quant à la qualité de l'emploi : plus ils sont qualifiés, plus ils sont insérés et plus intéressant est l'emploi qu'ils occupent, et on peut ajouter plus ils sont payés, plus ils seront bénéficiaires de la formation continue et plus ils auront dans l'entreprise une carrière intéressante. Une qualification élevée est « tout bénéf ». Dans l'Académie de Paris, 75 % des élèves sont au niveau Bac. Notre volonté de les amener au maximum de la formation est très intéressante : 15 % ont un niveau CAP/BEP, 10 % sont sans diplôme.

Graphique 18 : Les effectifs au baccalauréat



Graphique 19 : Les effectifs en terminale (2002)



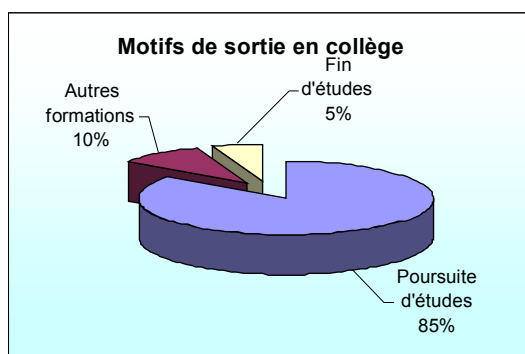
Lorsque les élèves sont dans des collèges REP ou ZEP, collèges en grande difficulté, 15 % seulement entrent en 1^{ère} scientifique, 10 % en 1^{ère} littéraire. Par contre, ils sont en 1^{ère} sciences et technologies tertiaires à 15 %, etc... Si bien que les élèves des collèges REP ou ZEP de l'Académie de Paris atteignent à 72 % un niveau Bac, mais surtout un Bac technique ou professionnel. Les élèves des collèges non REP, disons favorisés, de l'Académie de Paris atteignent le niveau Bac à au moins 80 % et surtout dans l'enseignement général (Bac scientifique, littéraire, économique et social), donc ils poursuivront leurs études dans l'enseignement supérieur.

➤ **Les difficultés principales à Paris**

- Les abandons

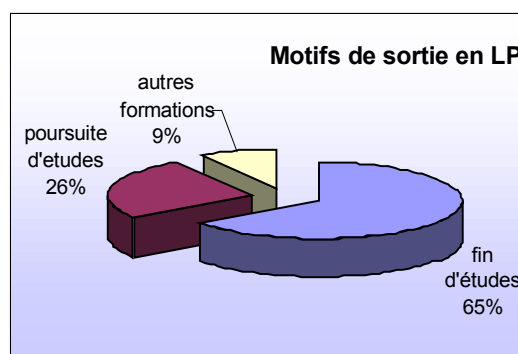
Nos principales difficultés résident dans les abandons car ils sont décisifs. En effet, un jeune qui quitte le système éducatif sans qualification rencontrera d'énormes difficultés d'insertion professionnelle et donc d'insertion sociale. C'est un gros point noir dans l'Académie de Paris comme dans toutes les académies.

Graphique 20 : Motifs de sortie en collège



2% des élèves sont déclarés inconnus ou ne s'étant pas présentés dans l'établissement. 1% est enregistré comme entré en apprentissage ou en recherche d'emploi. le décès ou la maladie, comme cause d'interruption d'études reste exceptionnel.

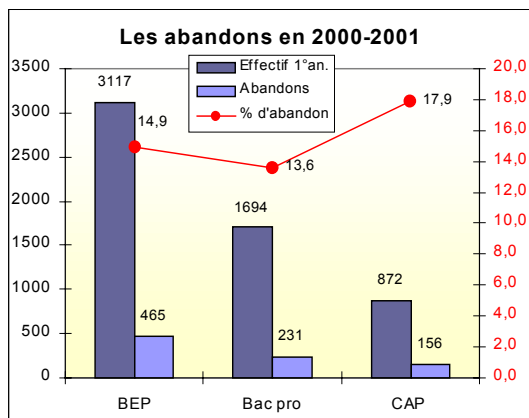
Graphique 21 : Motifs de sortie en lycée professionnel



Au lycée professionnel, 22% des élèves sortants sont déclarés en emploi ou en recherche d'emploi et de motif de sortie reste le principal invoqué.

Au niveau du collège, on compte 1 % de jeunes qui nous quittent sans que l'on sache ce qu'ils deviennent. Lorsqu'ils quittent le collège, et beaucoup quittent le collège dans l'Académie de Paris, c'est en général parce que les parents déménagent – l'Académie de Paris est très volatile : les gens arrivent et repartent en province ou à l'étranger.

Graphique 22 : Les abandons en lycées professionnels



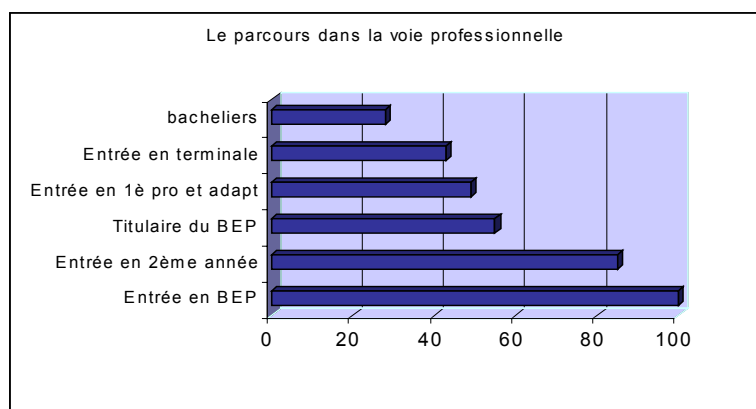
En revanche, en lycée professionnel, il y a beaucoup plus d'abandons (Cf. le tableau "Abandons en lycée professionnel") : 15 % des élèves de BEP, 13 % des élèves de Bac Pro, 18 % des élèves de CAP. Ce sont les chiffres 2000/2001. C'est beaucoup trop !

Des progrès ont été réalisés l'an dernier puisqu'il y a 15 % de moins d'abandons mais on n'est pas bons là. Il n'est pas normal que des gamins quittent le lycée professionnel au milieu d'une formation car ils n'ont pas de diplôme puisqu'ils ne sont pas allés au bout de la formation.

Lorsqu'ils ont un Bac Pro, c'est un peu différent car ils ont forcément un CAP ou un BEP. Ils ont au moins un diplôme de niveau V.

Les raisons pour lesquelles les jeunes nous quittent sont multiples : des raisons économiques (certains se font embaucher dans les entreprises dans lesquelles ils rentrent en stage), sociales, personnelles, psychologiques (ils sont en pleine crise d'adolescence, ils ont vingt ans, ils ont envie de vivre avec leur copine...), autant de choses qui font que l'école, le lycée ne correspondent plus à ce qu'ils attendent. Il nous faut absolument améliorer la qualité de l'accueil dans les lycées professionnels afin qu'il y ait moins d'abandons.

Graphique 23 : Le parcours dans la voie professionnelle



Pour 100 élèves entrant en BEP, 82 seulement entrent en 2^{ème} année. Comme il n'y a que 65 % de réussite au BEP, ce qui n'est pas énorme, seuls 55 % des élèves sont titulaires du BEP et 50 % des élèves entrent en 1^{ère} professionnelle pour préparer un Bac Pro. En fin de compte, il n'y a que 30 % de bacheliers professionnels.

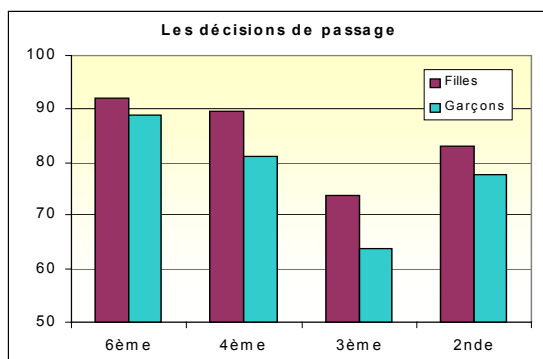
Nous avons de vraies interrogations concernant la voie professionnelle. Nous avons réussi un peu un tour de force à Paris en augmentant très largement les effectifs des élèves qui entrent en CAP ou en BEP au lieu de quitter le système scolaire. C'est bien. En revanche, nous n'avons pas réussi à accueillir correctement ces élèves en leur proposant des parcours de réussite en lycée professionnel. Il est donc impératif d'améliorer notre façon de procéder.

Je n'insisterai pas sur la mission générale d'insertion. Lorsque les élèves nous quittent, on leur court évidemment après et parfois on les rattrape. Liliane AUVERT vous dira qui on rattrape, comment et, cela fait, comment on peut leur reproposer des parcours qualifiants.

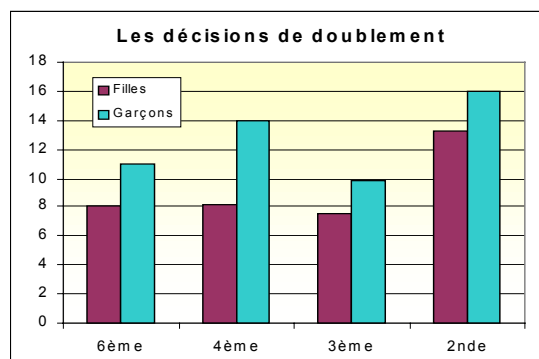
➤ Les filles et les garçons à Paris

Les filles réussissent très bien, elles sont scolaires, elles doublent moins, elles passent plus dans la classe supérieure, elles arrivent plus en lycée : 60 % des élèves de 2^{ème} sont des filles, c'est énorme. Les garçons, eux, sont plus dans les voies professionnelles ou technologiques. En soi, ce n'est pas grave mais nous souhaiterions qu'il y ait une vraie égalité des chances parce que nous nous apercevons que les filles et les garçons se concentrent sur des secteurs très différents. Nous ne trouvons pas plus les garçons en sciences médico-sociales que les filles en électrotechnique ou en électronique. Nous avons un énorme travail à faire sur les représentations sociales, sur l'image que l'on se fait de soi dans la société, d'ailleurs les services d'orientation s'y emploient. C'est important. Il n'y a pas de progrès à cet égard, nous n'arrivons pas à faire décoller les choses. C'est un chantier qui nous préoccupe beaucoup.

Graphique 26 : Les décisions de passage



Graphique 27 : Les décisions de doublement



Parmi les 6èmes :

- Les filles représentaient, en 1980, 43 % des bacheliers et 68% en 1989.
- Les garçons représentaient, en 1980, 33% des bacheliers contre 54% en 1989.

Conclusion. Nous avons voulu vous présenter l'action très globale de l'Académie, c'est-à-dire nos objectifs politiques forts :

- amener à un maximum de qualification parce qu'avec une qualification, on a une vraie insertion sociale et professionnelle ;
- dans les collèges les plus en difficulté, nous avons vu que l'on parvenait à aider les élèves, à les amener au moins au niveau Bac à 72 % - ce qui n'est pas si mal compte tenu des difficultés rencontrées et des grandes difficultés des collèges de Paris.

Malgré tout, il reste de gros points noirs : les abandons, les sorties du système éducatif. Les collègues qui sont présents pourront sans doute approfondir certains de ces points. Je vous remercie.

(Applaudissements.)

M. LE PRESIDENT – Merci pour un cadrage extrêmement clair et précis de tous les problèmes. J'ai retenu quatre questions pour le débat, ce qui vous permettra, peut-être, de noter vos propres questions :

- 1) - les inégalités à Paris. Peut-être plus qu'ailleurs, le fait que des établissements très favorisés, avec des réussites scolaires très fortes, côtoient d'autres établissements en grande difficulté est un problème spécifique sur lequel il nous faut réfléchir. Le fait de se retrouver défavorisé dans un environnement globalement favorisé, voire très favorisé, est peut-être encore plus difficile ;
- 2) - l'exclusion scolaire. Je n'aime pas trop ce terme en tant que concept sociologique mais à l'école, il est exact que des élèves sont exclus des établissements, en particulier des collèges. Cela mériterait que l'on réfléchisse sur la manière dont cela se passe : exclusion, conseil de classe, récupération des élèves qui se font exclure... Est-ce bien au point ?
- 3) - les abandons des élèves et les décrocheurs. Comment essaie-t-on de les rattraper ? Comment cela se passe-t-il ? Quelles sont les médiations entre l'école et les familles pour ces élèves qui abandonnent ? Pourquoi abandonnent-ils, etc. ?
- 4) - le fait que les métiers ont toujours un sexe, il n'y a rien à faire. On n'arrive pas, en France, à orienter les filles vers les métiers industriels par exemple ou les garçons vers les métiers tertiaires. Il y a une sorte de blocage qui va donner ensuite le plafond de verre, c'est-à-dire le fait que dans leur carrière professionnelle, les femmes ne vont pas pouvoir accéder à un certain nombre de responsabilités industrielles, économiques, etc... C'est souvent une forme d'auto-exclusion, de la part des filles, d'un certain nombre de filières auxquelles elles ont droit, qui leur sont ouvertes théoriquement mais dans lesquelles elles ne vont pas. Il y a bien d'autres questions encore.

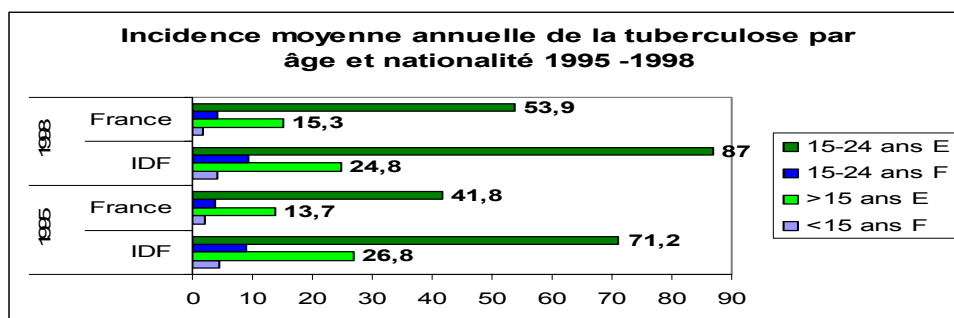
II « QUELS PROBLEMES DE SANTE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES PARISIENS » : MADAME LA DR MARTINE PRADURA-DUFLOT, MEDECIN CONSEILLER AUPRES DU DIRECTEUR DE L'ACADEMIE DE PARIS, RESPONSABLE DU SERVICE MEDICAL EN FAVEUR DES ELEVES.

Mme PRADURA-DUFLOT. - La prise en charge médicale des élèves en milieu scolaire à Paris est assurée dans le Premier degré par le service de santé scolaire de la Ville de Paris (médecins et assistants sociaux), et dans le Second degré : médecins, infirmières et assistants sociaux dépendant du Ministère de l'Education nationale.

Un bref rappel des données générales de morbidité sur Paris, extraites des données de l'Observatoire Régional de la Santé.

La tuberculose

Le graphique, ci-dessous, montre une incidence moyenne annuelle de la tuberculose par âge et nationalité en Ile-de-France et en France de 1995 à 1998 : il montre une nette prévalence en Ile-de-France.



Un risque de reprise épidémique du VIH dû à :

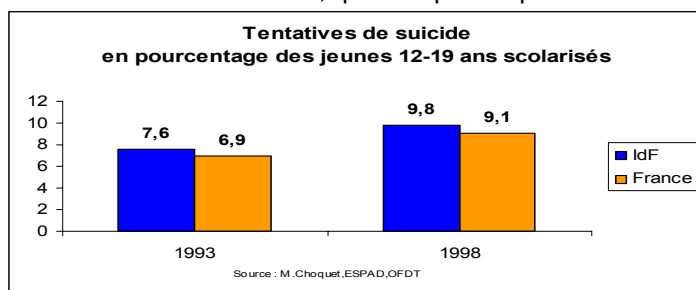
- Un relâchement des comportements de prévention, très marqué en Ile-de-France.
- Une recrudescence des infections sexuellement transmissibles (syphilis, gonococcies, chlamydioses urogénitales).
- Une augmentation de la proportion des diagnostics VIH positifs dans les Centres de Dépistage Anonyme et Gratuit parisiens.

Le saturnisme est un problème régional :

- Les ¾ des dépistages de plombémie sont réalisés en Ile-de-France
- Les proportions de dépistés avec une plombémie > 150 µ g/l sont à Paris de 21 %, en Seine St Denis de 10 % et dans les Yvelines de 2 %.

Les conduites à risque les plus repérées sont :

- Les tentatives de suicide, qui sont plus importantes en Ile-de-France chez les 12 -19 ans.



- L'augmentation de l'usage quotidien du tabac chez les jeunes scolarisés de 14 à 18 ans.
- Des usages plus souvent occasionnels d'alcool, mais davantage de consommations le week-end.
- Une consommation importante en Ile-de-France de cannabis.

L'obésité et le surpoids chez les jeunes est une pathologie qui doit mobiliser les actions de prévention.

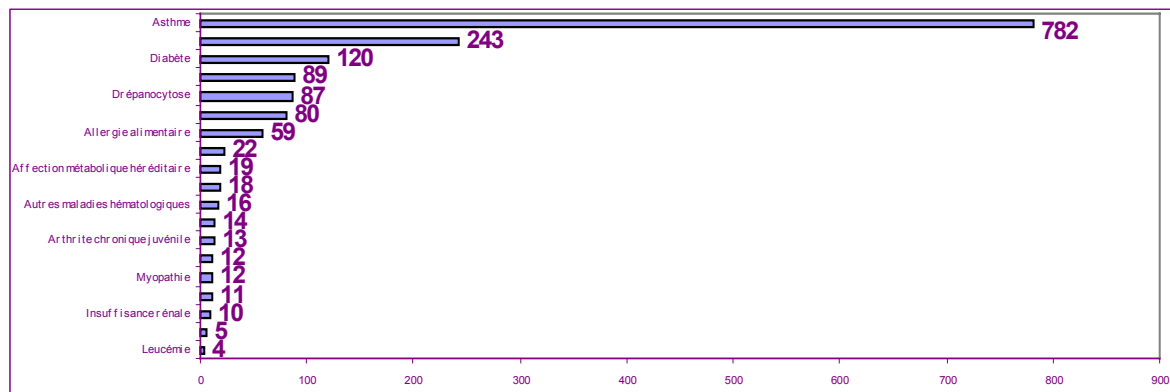
J'ai choisi de vous présenter le bilan du service médical en faveur des élèves dans les établissements du second degré parisiens, reflétant les problèmes de santé des élèves. Les examens à la demande sont des demandes faites aux médecins de l'Education nationale d'examen médicaux pour les élèves par l'équipe de l'établissement, en dehors du bilan obligatoire de la classe de troisième de collège et de première année de lycée professionnel :

	Nbre d'exa- mens	Difficultés scolaires	Troubles compor- tement	Absen- tisme	PB santé	Handicap	Jeunes en danger	Suspicion grossesse, IVG
Collège	9455	12%	12%	6%	30%	2%	10%	1%
SEGPA	1097	7%	8%	2%	20%	2%	6%	0
EREA- LEA	553	9%	11%	1%	25%	2%	7%	0
UPI	69	4%	3%	0	4%	41%	1%	0
Lycée	6678	6%	6%	7%	20%	3%	7%	1%
Lycée Prof.	4652	3%	3%	5%	12%	4%	5%	2%

Ces données montrent que les médecins voient 22 506 élèves à la demande, soit environ 750 consultations élèves par an et par médecin et, pour des problèmes divers, mais essentiellement des problèmes de santé, avec une forte demande dans les collèges.

Quels problèmes de santé motivent ces demandes ?

Ces problèmes de santé sont dominés en nombre de cas par l'asthme (782), le diabète (243), l'épilepsie (89), la drépanocytose (87), les cardiopathies (80) et les allergies alimentaires (59).

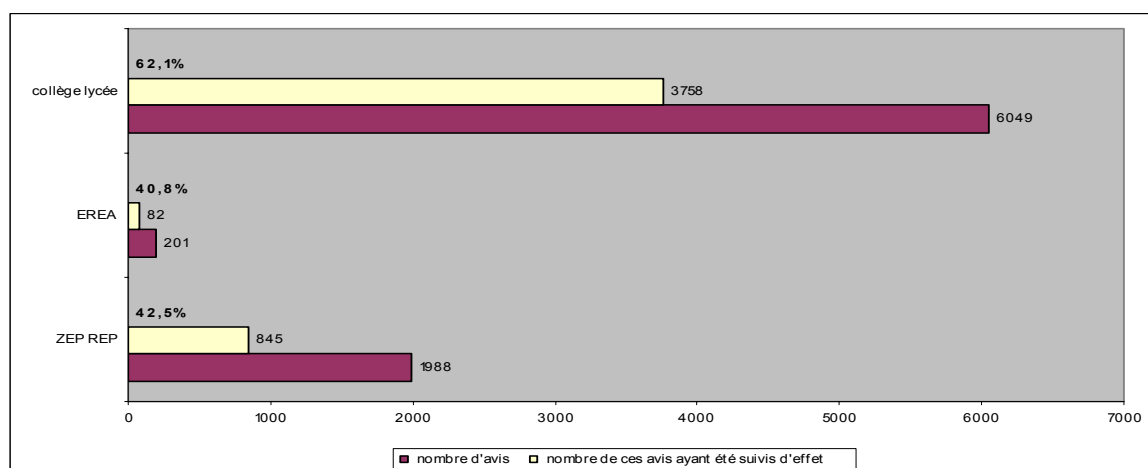


Les urgences médicales

368 interventions en urgence sur l'année scolaire pour des pathologies infectieuses (89), des accidents (265) et des tentatives de suicide ou suicides (15).

Les examens médicaux dans les classes non francophones qui accueillent les élèves primo arrivants montrent que le taux de problèmes de santé est le même que dans les autres classes, à l'exception des cardiopathies invalidantes mais qui correspondent à la venue en France de ces jeunes pour une prise en charge chirurgicale (Recueil de données sur 197 élèves de 12 classes d'élèves non francophones).

Dans une politique de santé, il convient de s'interroger sur le devenir des avis médicaux donnés suite aux différentes visites. Une étude du suivi de ces prescriptions, selon le type d'établissements, montre que 62% ont donné lieu à consultation ou prise en charge pour les collèges et lycées non ZEP, seulement 40% pour les établissements recevant des élèves en difficulté (EREA ou ZEP).



Quelles stratégies en politique de santé à l'Education nationale ?

L'étude plus exhaustive des statistiques du service et des données épidémiologiques de l'ORS a conduit à adapter la politique de santé en faveur des élèves à Paris, en définissant des axes prioritaires :

- une convention avec le service départemental de lutte antituberculeuse pour une meilleure prise en charge ;
- une priorité a été donnée aux élèves en difficulté pour qui sont proposés des examens médicaux à la demande. Un suivi au niveau du rectorat des élèves dits "perdus de vue", afin de les re-scolariser, avec l'appui du service si le besoin de suivi particulier médical ou psychiatrique est nécessaire ;
- un suivi particulier doit être renforcé auprès des élèves des établissements situés en ZEP et des Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté (EREA) et un projet est à l'étude pour faciliter l'accès aux soins, car malgré les efforts fournis par les infirmières et les secrétaires du service depuis deux ans, les retours d'avis ont peu augmenté. Ce projet est fondé sur les expériences menées dans l'Oise et en Seine-Saint-Denis avec l'aide de la Caisse Primaire d'Assurance Maladie, ou celui des Hauts de Seine avec des médiateurs santé. Il s'agit pour le moment de faire un état des lieux précis des établissements les plus concernés ;
- la mise en place d'un dépistage des troubles des apprentissages par les médecins de l'Education nationale à partir des évaluations des élèves de classes de 6^{ème}, afin de réduire l'échec scolaire et sans doute la violence ;
- renforcer la politique de prévention des conduites à risques au sein de projets d'établissements, en particulier sur le tabagisme (conseil minimal donné lors du bilan des troisièmes, consultations pour l'aide au sevrage tabagique pour les lycéens mis en place par les médecins de l'Education nationale) ;
- renforcer l'éducation à la sexualité et la prévention de l'obésité.

La politique des santé en faveur des élèves se situe dans le cadre d'une politique générale de santé et dans l'optique d'une meilleure scolarité des jeunes, facteur d'une meilleure insertion sociale.

(Applaudissements)

M. LE PRESIDENT – J'ai noté dans ce que nous a dit Mme le Dr PRADURA-DUFLOT qu'il y avait 66 classes de non-francophones à Paris, ce qui est considérable. Nous allons parler maintenant des élèves primo-arrivants, qui ne sont pas de langue française. Je donne la parole à Michel REDON, Inspecteur d'Académie, qui va nous parler du problème des primo-arrivants à Paris.

III « LE DISPOSITIF D'ACCUEIL DES ELEVES PRIMO-ARRIVANTS » : MONSIEUR MICHEL REDON, INSPECTEUR D'ACADEMIE, EN CHARGE DU CENTRE ACADEMIQUE POUR LA SCOLARISATION DE NOUVEAUX ARRIVANTS ET ENFANTS DU VOYAGE (CASNAV)

M. REDON – En fait, ce n'est pas 66 classes mais beaucoup plus que cela parce qu'il y a beaucoup plus d'étrangers qu'on ne le pense. Si on fait le compte total des classes telles qu'elles sont constituées comme étant des ensembles confiés à la responsabilité d'un enseignant, il y en a 60 dans l'enseignement élémentaire et 64 dans l'enseignement secondaire, soit un total de 124.

Si on considère le nombre d'heures consacrées à l'enseignement spécifique des non-francophones primo-arrivants, c'est-à-dire ceux qui viennent d'arriver en France, cela représente, pour l'Académie de Paris, 199 équivalents temps plein, c'est-à-dire 200 enseignants, ce qui est un effort à la mesure du problème posé à l'Education nationale sur ce sujet.

Parler de ce problème en dix minutes force à être schématique, on est obligé de donner des chiffres qui frappent un peu l'imagination pour montrer l'ampleur du problème. Veuillez me pardonner par avance d'être sinon direct, du moins un peu réducteur. Ce n'est pas que nous réduisons ces problèmes et que nous en ayons une vision simpliste, mais le temps qui nous est imparti nous oblige à aller directement à l'essentiel.

L'Académie de Paris représente, sur l'ensemble du territoire français, pour le premier degré, la troisième académie en nombre d'élèves non-francophones primo-arrivants accueillis et pour le second degré, la quatrième. Quand on sait que l'Académie de Paris, c'est à la fois un département et une ville, si on considère le nombre d'enfants et de jeunes accueillis, on s'aperçoit très rapidement que c'est de loin la première académie française puisque le nombre d'étrangers accueillis au mètre carré sur un territoire extrêmement limité fait que ce problème est concentré et que nous devons le traiter de manière particulière.

Quels sont les nombres et de quoi parle-t-on ? Je suppose que le sociologue qui est à mes côtés a une très grande habitude de ces problèmes. Lorsqu'on parle des étrangers non francophones primo-arrivants, on ne parle pas bien entendu – je dis bien entendu – des enfants nés en France, donc Français et dont les parents, eux, étaient des primo-arrivants. Je le dis et je le répète parce que cette confusion est extrêmement marquée dans les états d'esprit. Peut-être pas chez vous, mesdames et messieurs, qui êtes un public averti, mais chez nos concitoyens, il y a souvent une confusion entre ce qu'on appelle la deuxième génération, c'est-à-dire des enfants qui sont français parce qu'ils sont nés en France et dont les parents ne sont pas français, et les primo-arrivants, c'est-à-dire ceux qui viennent d'arriver, qui constituent la première génération, lesquels sont de nationalité étrangère et donc non francophones.

Cette année, cela représente 2 000 enfants nouveaux tant dans le premier degré que dans le second. C'est une arrivée en constante augmentation car entre septembre 2001 et septembre 2002, l'augmentation a été de 40 %. Je ne vous donne pas le détail des chiffres mais chaque année, le nombre de primo-arrivants augmente de 40 % et, chiffre peut-être plus intéressant, entre septembre et juin, la croissance des arrivées est également de 40 %.

L'Education nationale a donc un double problème à résoudre :

- non seulement il lui faut prévoir des moyens en constante augmentation parce que le nombre prévisible va augmenter, bien que nous n'en ayons aucune certitude, moyens qui doivent être prévus également en augmentation en cours d'année puisque les arrivées s'échelonnent tout au long de l'année, ce qui pose à l'évidence des problèmes d'organisation,
- mais elle est confrontée à la diversité des nationalités accueillies car nous avons pratiquement toutes les nationalités qui existent. Dans le second degré, les Chinois sont la nationalité qui domine. A Paris, 40 % des élèves non francophones étrangers que nous accueillons sont des Chinois, 20 % sont des enfants du Maghreb. Donc une extrême diversité avec des problèmes complexes à résoudre en termes scolaires.

La troisième difficulté à laquelle nous sommes confrontés est l'âge. Dans le second degré, la moitié des élèves que nous accueillons ont entre 14 et 16 ans. Dans le premier degré, c'est-à-dire l'école primaire, la moitié des élèves d'âge primaire ont entre 9 et 11 ans. Lorsqu'on sait que plus les enfants sont âgés, plus il leur est difficile d'apprendre la langue française – c'est valable pour tout le monde, plus on est âgé, plus il est difficile de s'intégrer -, on mesure une des difficultés que nous avons à résoudre.

Enfin, très peu d'élèves n'ont jamais été scolarisés avant d'arriver dans notre pays mais certains ne l'ont jamais été, ceux que l'on appelle les non-scolarisés antérieurement. Pour autant, la difficulté scolaire est également importante car, vous ne l'ignorez pas, le système scolaire français est un des meilleurs au monde, en tout cas un des plus perfectionnés même si on lui porte beaucoup de critiques. C'est un de ceux dont le degré d'exigence est le plus important au regard des autres systèmes scolaires, y compris ceux des pays développés. Lorsque ces enfants arrivent et doivent s'insérer dans notre niveau scolaire, s'ils ont trois, quatre, cinq années d'études dans leur pays d'origine, cela ne correspond pas évidemment au degré d'exigence du système éducatif français. Les écarts d'âge et de niveau doivent être comblés en un laps de temps extrêmement réduit puisque ces enfants ne sont soumis à l'obligation scolaire – car un des devoirs de la République est de scolariser tous les enfants sur son territoire jusqu'à 16 ans – que pendant une ou deux années.

Face à ce défi, l'Education nationale fait ce qu'elle doit. L'obligation scolaire est une obligation réciproque : tout enfant qui n'a pas 16 ans sur le territoire français est obligé d'aller à l'école mais l'Etat, la République, doit scolariser tout enfant qui n'a pas 16 ans et qui est sur son sol. C'est ce devoir d'obligation scolaire auquel nous répondons.

Donc, pratiquement 200 professeurs se consacrent à temps plein à cette tâche. En réalité, si on considère toutes les équipes des collèges et des écoles élémentaires qui intègrent ces enfants dans leurs classes, cela concerne un nombre d'enseignants beaucoup plus important que ceux qui sont spécialisés.

Nous avons opéré cette année une remise à plat de notre dispositif afin de l'améliorer, de le rendre moins complexe et de faire en sorte de tracer, pour ces enfants, des parcours de réussite. Ne nous berçons pas d'illusions : c'est difficile mais c'est possible. Nous expérimentons avec succès – les résultats observés le montrent – une scolarisation de ces enfants en trois phases, pour l'instant dans le second degré et j'espère très bientôt dans le premier degré : nous pensons que le premier vecteur d'intégration est la langue, donc nous faisons un effort très important dans l'apprentissage initial de la langue française. Pratiquement, maintenant, tous les parcours commencent par l'apprentissage intensif de la langue française, suivi d'une période d'intégration à notre système éducatif, puis d'une période d'accompagnement du français seconde langue pour les élèves qui poursuivent des études dans notre système.

Nous recherchons et constituons des partenariats avec les autres systèmes qui existent comme le Fond d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (FASILD). Nous travaillons en bonne intelligence avec les collectivités territoriales, notamment la Mairie de Paris qui fait un énorme effort sur ce sujet et avec laquelle nous allons bientôt signer une convention-cadre intitulée « Accueil des non-francophones » pour voir ce problème dans toutes ses dimensions. Nous essayons d'être le plus dynamique possible pour constituer un centre de ressources pour tous les formateurs qui oeuvrent auprès de ces personnels afin de leur donner les outils qui leur permettent de comprendre ce phénomène et d'y répondre de la manière la plus efficace possible. Nous sommes en train de constituer un centre d'évaluation permanente pour évaluer au mieux ces élèves, essayer de leur trouver des parcours qualifiants et de réussite le plus rapidement possible. Enfin, et ce sera ma conclusion, nous avons la chance d'avoir une équipe d'enseignants et d'enseignantes – je tiens, ici, devant cette assemblée à leur rendre hommage car on ne le dit jamais assez – de très haut niveau de qualification à Paris, il faut bien le reconnaître, et surtout, au-delà de leur compétence et de leur qualification, qui ont une très haute conscience du devoir et du rôle qui sont les leurs d'accueillir ces enfants étrangers sur notre sol. Croyez-moi, nous avons affaire à des enseignants militants qui ne comptent pas leur temps, qui font un travail en tous points remarquable et qui méritent, à tous égards, d'être félicités.

(Applaudissements.)

M. LE PRESIDENT – Merci beaucoup. Nous continuons notre marathon par la question des actions péri-scolaires comme outil de lutte contre les exclusions. Je donne la parole à Mme SAUGEY qui est inspectrice à l'Education nationale et qui va nous parler du secteur péri-scolaire à Paris.

IV « LES ACTIONS PERI-SCOLAIRES, UN OUTIL SUPPLEMENTAIRE DE LUTTE CONTRE LES EXCLUSIONS » : MADAME REINE-MARIE SAUGEY, INSPECTRICE DE L'EDUCATION NATIONALE.

Mme SAUGEY. – Je viens pour témoigner d'un partenariat très actif qui commence maintenant à se pérenniser entre la Mairie de Paris et l'Académie de Paris, qui s'appelle l'« Action collégiens ». Avec Clara FRANCO qui dirige, pour la Mairie de Paris, cette action et les services d'orientation pour l'Académie de Paris, sont repérés, dans 32 collèges parisiens surtout situés en REP et en ZEP, environ 500 collégiens en difficulté sociale et familiale. Ces collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, y compris les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) bien entendu, sont suivis de très près par des adjoints éducatifs payés par la Mairie de Paris, actuellement au nombre d'une cinquantaine. Ils sont recrutés par la Mairie de Paris à Bac + 2 plus un BAFA, donc des gens motivés et déjà rodés aux interventions sociales.

Ces jeunes bénéficient, dans le cadre de ce partenariat Mairie de Paris / Académie de Paris, d'actions comme : des aides aux devoirs, 10 sorties culturelles par an accompagnés par des adjoints éducatifs, 3 week-ends par an à la campagne dans des propriétés appartenant à la Mairie de Paris, un séjour de 5 jours durant les petites vacances et 2 séjours de 10 jours pendant les congés d'été.

C'est une action très intense qui se fait dans le cadre de négociations avec les familles qui doivent donner leur accord, souvent d'ailleurs des familles monoparentales, et en liaison avec les chefs d'établissement qui signalent aux adjoints éducatifs les élèves dont il convient de s'occuper en priorité dans ces collèges. C'est une action qui commence à devenir assez massive et pour laquelle les conseillers d'orientation psychologues sont également mobilisés pour aider les adjoints éducatifs à construire avec les jeunes des projets de formation et leur donner une projection vers l'avenir.

Ce partenariat est reconduit et s'étoffe d'année en année. Les évaluations faites en juin montrent que ces actions sont très importantes pour les élèves et pour les familles qui en bénéficient.

Un point d'orgue par rapport à cette action : cette année encore, pour la deuxième ou troisième année consécutive, une opération « Chèque-lecture », en partenariat avec la Mairie de Paris, sera menée en février. Elle consistera à donner aux élèves de l'Action collégiens de 6^{ème} uniquement, y compris 6^{ème} de SEGPA, un chèque de 15 euros. Ces élèves doivent faire la démarche d'aller dans les librairies autour du collège afin de repérer un livre qui les intéresse et dont le prix correspond au chèque. Le professeur les accompagne ensuite et achète ces livres que les élèves peuvent garder. Environ 150 professeurs de lettres de 6^{ème} sont mobilisés pour cette action Mairie de Paris / Académie de Paris. Les élèves doivent ensuite faire un compte rendu du livre choisi et acheté, qui peut être écrit ou un dessin, les comptes rendus n'ont pas un caractère trop scolaire, l'intérêt étant de donner aux élèves l'envie d'effectuer des démarches dans une librairie, d'oser en pousser la porte pour voir les livres qui sont présentés. L'objectif est de leur donner, par la suite, le goût de la lecture.

Ce partenariat va sûrement continuer de s'étoffer par d'autres actions entre l'Académie de Paris et la Mairie de Paris.

(Applaudissements)

M. LE PRESIDENT – Je vous remercie. Nous continuons sur la question des dispositifs de suivi qui a déjà été abordée par Mme SAUGEY. Nous allons écouter l'exposé de Mme AUVERT, Chargée de mission à la Mission générale d'insertion, qui va généraliser la question au-delà même de l'école puisqu'elle va nous parler d'insertion professionnelle.

V « LES DISPOSITIFS DE SUIVI DES JEUNES EN GRANDE DIFFICULTE » : MADAME LILIANE AUVERT, CHARGÉE DE MISSION A LA MISSION GÉNÉRALE D'INSERTION (MGI)

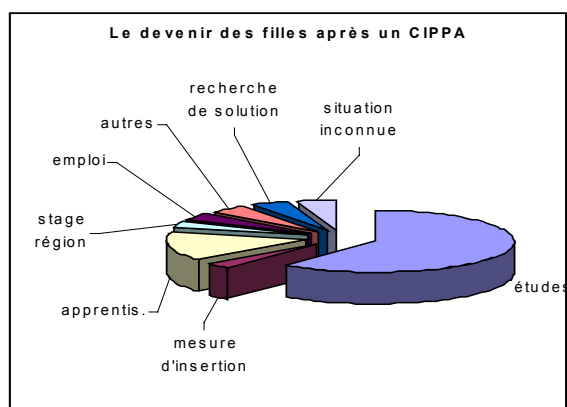
Mme AUVERT. - La mission d'insertion à l'Education nationale est née de la loi de juillet 1989 qui étend l'intervention de l'Education en matière d'insertion. La loi de lutte contre l'exclusion de 1998 donne une dimension nouvelle à l'insertion et impose à tous les acteurs du système éducatif une vigilance accrue sur le suivi des élèves et la prévention des sorties sans qualification.

La Mission générale d'insertion (MGI) de l'Education nationale s'inscrit totalement dans ces objectifs réaffirmés encore par le programme « Nouvelle chance » de 1999 qu'un certain nombre d'entre vous connaissent bien.

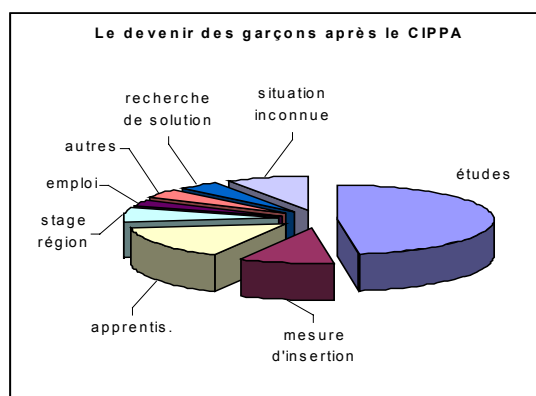
Les actions menées au sein des Missions générales d'insertion s'inscrivent autour de trois axes principaux : le premier concerne les actions d'accueil, de re-motivation et de re-mobilisation des élèves, le second, les actions de certification et de qualification professionnelle et le troisième porte sur l'adaptation à l'emploi.

La Mission générale d'insertion de Paris, à ce jour et depuis la rentrée de septembre 2002, a concerné 1 299 élèves à travers 73 actions, lesquelles peuvent être ponctuelles, de quelques semaines, ou s'inscrire dans la durée. Comment se répartissent ces élèves ?

Graphique 1 : Le devenir des filles après un CIPA



Graphique 2 : Le devenir des garçons après un CIPA



- 365 élèves sont dans des actions d'accès à l'emploi. Il s'agit de Formations Complémentaires d'Initiative Locale (FCIL) ou de formations aménagées ;
- 341 élèves bénéficient d'actions d'accès à la qualification à travers des actions de mise à niveau, des Modules de Re-préparation aux Examens par l'Alternance (MOREA) et des Itinéraires individuels de formation et d'Accès à la Qualification (ITAQ). Ces itinéraires individuels sont des actions cousues main pour chacun des élèves concernés ;
- 593 élèves sont inscrits ou se sont inscrits dans des actions de re-motivation à travers des SIO (Sessions d'Information et d'Orientation) qui ne durent que quelques semaines en début d'année et dont l'objectif est, pour des élèves en risque de déscolarisation, de faire le point pour voir quelles sont les re-scolarisations possibles à travers les actions MGI ou les actions de formation plus traditionnelle de l'Education nationale ; des Modules d'Aide à l'adaptation aux Lycées (MODAL) pour des élèves qui sont en second cycle mais qui ne savent plus très bien pourquoi ils s'y trouvent et ce qu'ils ont encore à y faire et enfin des Cycles d'Insertion Professionnelle par l'Alternance (CIPA) qui durent une année scolaire, tout en sachant que les élèves entrent et sortent des CIPA tout au long de l'année.

Nous avons actuellement 290 élèves en CIPA répartis sur 24 groupes, le travail se faisant avec des groupes de 10 élèves. On observe, cette année, une montée en puissance de la demande, des besoins pour ce type de population. Ainsi, nous avons dû créer à la rentrée un CIPA pour 30 élèves et avons encore en attente 27 dossiers. Pour l'instant, nous sommes confrontés à un problème de moyens mais un CIPA supplémentaire se justifierait tout à fait.

➤ Le profil des jeunes en CIPA.

Il s'agit vraiment du public en risque d'exclusion scolaire et professionnelle. Ces jeunes ont entre 16 et 18 ans. 65 % d'entre eux sont des garçons. Ils viennent majoritairement de 4^{èmes} générales et technologiques, de 3^{èmes} générales et technologiques et beaucoup de 3^{èmes} à projets et aussi de SEGPA. Dans une moindre mesure, ils peuvent venir aussi de première année de CAP ou de BEP. Vous avez entendu dans l'exposé de M. REYMONDON qu'en 4^{ème}, les choix pédagogiques proposés étaient très diversifiés. On remarque, par exemple, que les 4^{èmes} d'aide et de soutien, qui sont une des voies proposées au collège, n'alimentent pas les CIPA.

Sans faire de raccourci, ni tirer de conclusion un peu hâtive, on peut se demander si du fait qu'on met en place très tôt un accompagnement et un suivi rapprochés – puisqu'en 4^{ème} d'aide et de soutien, ces classes se caractérisent par de très faibles effectifs et un accompagnement scolaire fort –, les élèves sont moins en risque de rupture scolaire.

Je ne vous donnerai pas la proportion d'étrangers parce que pour les élèves de CIPA, cela n'a pas beaucoup de sens. Beaucoup sont de nationalité française mais ne parle pas français, nous avons tous les cas de figure. Cependant, 80 % des élèves qui sont en CIPA actuellement ne parlent pas français à la maison. Tous ces élèves ont rencontré des difficultés scolaires au collège, la plupart en ont d'ailleurs rencontré dès l'école : manque d'intérêt pour une discipline voire toutes, difficultés à suivre, à comprendre qui entraînent à terme des lacunes extrêmement importantes, problèmes d'adaptation à la classe, aux enseignements mais aussi à l'école d'une manière générale, à la règle ; ils ont, bien sûr, des problèmes familiaux ; également problèmes psychologiques ou de santé, sachant que la plupart de ces élèves cumulent tout ou partie de ces difficultés.

Pour les caractériser, je peux ajouter que 30 % des élèves actuellement en CIPA à Paris y sont sur mesure éducative de l'Aide sociale à l'enfance (12 %) ou mesure judiciaire (18 %), ce qui est beaucoup plus élevé que dans les CIPA au plan national - nous venons d'avoir les statistiques –, même les CIPA de la région parisienne. C'est peut-être parce que nous avons à Paris un CIO spécialisé auprès du Tribunal, donc les élèves, par ce biais, sont peut-être mieux repérés et mieux accompagnés.

La Mission générale d'insertion fait partie intégrante de l'Education nationale. Néanmoins, elle ne suit pas les règles traditionnelles. On n'entre pas dans une classe de la MGI après une commission d'affectation ou une décision d'orientation. Pour l'entrée en CIPA, les élèves sont repérés au collège ou au lycée professionnel à cause de leurs difficultés scolaires, de leur absentéisme, de leurs difficultés de comportement, voire exclus quelquefois car nous avons aussi pas mal de candidats qui ont été exclus par un conseil de discipline, dont certains sont des récidivistes. Un entretien est proposé à ces élèves repérés, à l'issue duquel on établit un bilan de leur situation et une proposition. Cet entretien se fait au sein de l'établissement scolaire, par l'équipe éducative et le conseiller d'orientation psychologue, ou au CIO parce que certains ne veulent plus remettre les pieds dans un établissement scolaire, ou directement à la Mission générale d'insertion. Lorsqu'un élève a été tellement absent qu'on l'a perdu de vue, l'établissement scolaire se tourne alors vers nous en nous donnant ses coordonnées et nous essayons de le contacter. Au début de l'année, nous écrivions mais cela n'avait pas de suite, alors nous essayons de téléphoner. Un certain nombre d'entre eux viennent et peuvent ensuite entrer dans le circuit des formations de la MGI ou dans d'autres types de formation.

➤ Les caractéristiques des élèves qui entrent en CIPA :

Ce sont des élèves qui ont une attitude passive à l'égard des apprentissages et des contenus proposés même s'ils ont rarement une attitude sociale et comportementale passive – c'est plutôt le contraire mais les deux bien sûr vont de pair. Ils ont une incapacité à fixer durablement leur attention, une centration excessive sur soi avec une forte demande d'attention et de soutien. Ces élèves se caractérisent par un absentéisme fort.

Le CIPA poursuit un objectif que l'on pourrait qualifier de pluriel puisqu'il a quatre grandes dimensions : re-motiver les élèves à apprendre et leur redonner confiance en leur capacité d'apprendre ; leur faire acquérir les pré-requis nécessaires à l'entrée dans une formation qualifiante ; construire un projet professionnel qui soit adapté à ce qu'ils sont et à ce qu'ils peuvent mettre en œuvre à ce moment donné de leur vie ; les aider à développer des compétences sociales, ce qui peut aller dans certains cas jusqu'à une resocialisation.

La démarche pédagogique mise en place dans les CIPA est caractérisée par quatre dimensions particulières :

- une alternance des activités pédagogiques et des stages de découverte en entreprises, l'objectif étant de redonner du sens aux apprentissages et de proposer des formes d'apprentissage et d'expérience différentes puisque les formes traditionnelles – même si M. REDON rappelait tout à l'heure que l'enseignement en France est l'un des meilleurs du monde – n'ont pas marché pour eux. Il faut donc trouver d'autres systèmes ;
- une pédagogie du détour -le mot est très utilisé en ce moment mais ici, il prend vraiment toute sa dimension – qui s'appuie, la plupart du temps, sur des projets transversaux généralement centrés sur les préoccupations des jeunes (autour de l'identité, de la communication, par exemple des ateliers d'écriture par exemple, on utilise beaucoup le rap dans les CIPA pour faire travailler l'expression et l'écrit), certains de ces projets pouvant déboucher sur la réalisation d'un CD, la mise en place d'une pièce de théâtre écrite bien entendu par les élèves ;
- l'accompagnement et le suivi très rapproché de ces élèves puisque chaque CIPA est piloté par un animateur formateur qui, en dehors de ses 4 à 8 heures d'enseignement, a 20 heures de présence permanente dans une salle identifiée et ouverte en permanence aux élèves. Ceux-ci y vont quand ils veulent mais quand je dis suivi rapproché, c'est souvent les coordonnateurs qui sont amenés à sortir pour aller les chercher là où ils sont ;
- une évaluation régulière à la fois des acquisitions théoriques mais aussi des savoir-faire et des progressions pour préparer l'après CIPA. Ainsi, l'année dernière, 56 % sont retournés en formation à l'Education nationale (CAP, BEP ou autres types de formation), 12 % sont allés en apprentissage en CFA, 6 % ont fait des stages Région à travers les missions locales, 6 % sont allés vers l'emploi – l'enquête est très fraîche par rapport aux promotions sorties en juin ; lorsque l'on annonce 6 % vers l'emploi, il s'agit parfois de petits boulots de quelques semaines et il y a un retour – et 20 % pour lesquels cela est moins facilement identifiable. Sur ces 20 %, 8 % sont encore en recherche de solution - même si une solution a été trouvée à un moment donné, nous avons affaire à une population extrêmement fragile et volatile et la solution d'aujourd'hui, malgré tous les efforts qui ont été apportés, se trouve n'être plus opérante demain, nous avons déjà vu certains d'entre eux une bonne dizaine de fois depuis la rentrée - et, malheureusement, 12 % disparaissent malgré les efforts qui ont été faits.

Un de nos axes d'action prioritaires pour cette année et pour les années à venir est d'améliorer le repérage en essayant de faire en sorte qu'il soit le plus précoce et le plus efficace possible et d'accentuer tous nos efforts, avec tous les partenariats possibles et en faisant preuve de toute l'imagination nécessaire, pour que ces jeunes restent ou reviennent en qualification sans pour autant les harceler car leur rapport à l'école étant extrêmement fragile, il ne faut pas les dégoûter plus qu'ils ne sont.

(Applaudissements)

M. le Président. – Merci beaucoup. La dernière intervention concerne les mineurs qui, exclus des établissements, se sont retrouvés en prison. Dans l'Académie de Paris, il y a un CIO (Centre d'Information et d'Orientation) spécialisé dans le suivi et l'accompagnement de ces mineurs. Je donne la parole à Mme Anne RENOULT, Directrice d'un Centre d'Information et d'Orientation, qui va nous parler de l'action de ce CIO.

VI « QUELLE SCOLARITE POUR LES MINEUR-ES INCARCERE-ES » : MADAME ANNE RENOULT, DIRECTRICE D'UN CENTRE D'INFORMATION ET D'ORIENTATION (CIO)

Mme RENOULT – A Paris, il y a un CIO dit près le Tribunal pour enfants. C'est un service de l'Education nationale, qui dépend de l'Académie de Paris, nous travaillons avec les services éducatifs, et nous suivons des jeunes connus des tribunaux pour enfants, essentiellement du Tribunal de Paris. Notre public est connu de la Justice mais nous sommes un service de l'Education nationale.

Nous suivons les mineurs et les jeunes majeurs relevant du Tribunal pour enfants de Paris, des jeunes suivis par les clubs de prévention, des jeunes Parisiens libérés des maisons d'arrêt d'Ile-de-France et des étudiants et des jeunes en maison d'arrêt, notamment à Fleury-Mérogis, prison qui accueille le plus de jeunes Parisiens, particulièrement dans ce qu'on appelle le Centre des jeunes détenus, et dans la Maison d'arrêt des femmes qui accueille des jeunes filles mineures et des jeunes majeures.

Notre public a souvent plus de 16 ans. Nous recevons à partir de la 6^{ème} mais seulement 9 % ont moins de 16 ans. Pour revenir sur les propos de M. REYMONDON, nous n'avons que 27 % de filles. Les filles posent moins de problèmes de délinquance, du moins dans les statistiques.

Nous travaillons dans le cadre de la lutte contre l'exclusion et la prévention de la délinquance qui est notre axe prioritaire.

Deux publics intéressent particulièrement cette réunion. On m'a demandé de parler des mineurs incarcérés mais je souhaiterais dire un mot auparavant d'un type de public très en difficulté sur Paris, qui est en augmentation, que l'on appelle pudiquement les jeunes sans référents parentaux ou isolés. Ils sont aussi souvent sans domicile fixe et sans papiers. Seuls à Paris ou avec des familles qui ne se font pas connaître, ils sont suivis, lorsque les services et les autorités les ont rencontrés, par le Tribunal pour enfants et notamment par Mme LEFEBVRE qui est juge pour enfants spécialisé pour ce public. Ils sont confiés au SEAT (Service Educatif Au près du Tribunal pour enfants) mais aussi à l'ASE (Aide Sociale à l'Enfance). Nous travaillons avec ces services et essayons de proposer à ces jeunes des formations après avoir évalué leur niveau.

C'est un très gros problème puisque ces jeunes non seulement n'ont pas de papiers mais très souvent ne savent plus très bien combien d'années d'études ils ont fait ni quel est leur âge à force de donner des âges différents pour obtenir tel ou tel avantage. J'ai reçu des jeunes qui ne savaient plus s'ils devaient dire s'ils avaient plus ou moins de 16 ans. Pour connaître leur âge, la justice fait faire des détections de l'âge osseux au niveau du poignet. Apparemment, cela ne donne pas des résultats très précis, l'estimation varie dans une fourchette de quatre ans.

Lorsque nous recevons ces jeunes, nous les scolarisons dans des classes d'accueil de l'Education nationale s'ils ont moins de 16 ans – auquel cas nous faisons des bilans dans la langue d'origine, avec l'aide d'interprètes - ou, si nous pensons qu'ils ont plus de 16 ans, nous envisageons d'autres solutions qui peuvent être la Mission générale d'insertion et ses formations pour les non francophones ou les services de la PJJ, notamment le Centre d'action éducative et d'insertion qui propose une formation pour ces jeunes sans référents parentaux et sans papiers – c'est une nouveauté cette année. Il y a des formations en français langue étrangère et des ateliers, mais je pense que M. VALENTIN (Directeur départemental de la PJJ) vous en parlera tout à l'heure.

➤ **Notre travail avec les détenus à Fleury-Mérogis :**

Nous consacrons deux jours par semaine aux mineurs de Fleury-Mérogis, outre les visites que nous rendons aux majeurs. La plus grande partie de ce temps est consacrée au Centre des jeunes détenus qui accueille des jeunes gens. Comme je vous l'ai déjà précisé, nous allons voir également des jeunes filles et des jeunes femmes à la Maison d'arrêt des femmes, mais nous ne parlons que des mineurs aujourd'hui.

Nous rencontrons, dans un premier temps, tous les jeunes à leur arrivée à la Maison d'arrêt avec les conseillers d'insertion et de prévention et à la demande des éducateurs de justice ou des associations habilitées Justice qui nous demandent de rencontrer spécifiquement tel ou tel jeune. Nous rencontrons en priorité les jeunes Parisiens. Actuellement, il y a 85 jeunes au Centre de jeunes détenus de Fleury-Mérogis dont 40 sont scolarisés. D'autres suivront des formations professionnelles.

Notre rôle est de les encourager à suivre une formation, qu'elle soit dans le cadre de l'unité pédagogique régionale, que l'on appelle aussi lycée pénitentiaire, ou qu'il s'agisse d'une formation professionnelle. Nous essayons de faire en sorte qu'ils soient scolarisés ou qu'ils suivent une formation, ce qui leur permet de développer leur sociabilité et d'être mieux formés à la sortie car, souvent, ces jeunes n'étaient pas scolarisés à l'entrée.

Il faut signaler que 59 % des jeunes de moins de 16 ans reçus au CIO ne vont plus à l'école depuis plus de 3 mois. Nous recevons donc une frange de la population qui est particulièrement peu ou mal scolarisée.

A la maison d'arrêt de Fleury, les moins de 16 ans sont obligatoirement scolarisés, alors que, souvent, ils ne l'étaient pas depuis plusieurs années. Pour les plus de 16 ans, il leur est proposé de suivre des cours, quand ils acceptent, ils trouvent souvent qu'il n'y a pas assez d'heures passées en formation. Notamment, certains reprochent de ne pas avoir d'heures pour travailler pendant des permanences où ils seraient encadrés. En effet, il n'est pas évident de travailler dans une cellule avec deux codétenus. Ceux qui préparent le Bac s'en plaignent beaucoup. D'autres pourtant n'accrochent pas du tout : 40 jeunes seulement sur 85 suivent une formation au centre de jeunes détenus, soit une petite moitié.

Notre rôle ne s'arrête pas à ceux qui suivent une formation, nous les rencontrons systématiquement tous. A la sortie, nous recevons au CIO les jeunes qui veulent entreprendre une formation professionnelle ou scolaire.

Il y a un problème pour les non-Parisiens qui sont à Fleury-Mérogis et que personne ne suit car tous les collègues des CIO spécialisés ou des sections spécialisées ne vont pas dans les maisons d'arrêt. A Fleury-Mérogis, seuls les collègues de l'Essonne vont voir quelques détenus. Il y a là une déperdition du suivi de ces jeunes. Je pense, que cette reprise au goût de la formation est très importante pendant cette période en maison d'arrêt. Il faut savoir que lorsqu'on suit une formation ou qu'on en prévoit une à la sortie, on peut dans certaines conditions raccourcir sa peine, ce qui est vécu positivement.

Un problème se pose à nous actuellement : dans la nouvelle loi, il est prévu de ne pas mélanger les mineurs et les majeurs. Cela veut dire que les jeunes mineurs du CJD, les jeunes filles de la MAF ne pourront plus suivre de formations professionnelles avec les jeunes majeurs ou les adultes. Les jeunes 16 à 18 ans, sont les plus nombreux à la maison d'arrêt de Fleury.

(Applaudissements.)

M. LE PRESIDENT – Merci beaucoup. On peut, peut-être, poser des questions précises et ciblées aux intervenants, par exemple à M. REYMONDON sur la situation générale de Paris du point de vue de la prévention des exclusions et de la prise en charge de ce problème, sur l'état des lieux, de façon à réserver dans la dernière demi-heure – j'y tiens vraiment – le débat sur le fond sur ce que l'on peut faire, ce qu'il faut faire, comment mener des actions efficaces, etc... S'il y a des questions sur l'état des lieux, sur les points qui ont été abordés par les intervenants, nous les écoutons.

M. DESCOLONGES – Au regard de tout ce que l'on a entendu aujourd'hui et qui concerne directement votre académie dans le sens de la Mission générale d'insertion, y a-t-il des éléments comparatifs avec ce qui se fait dans d'autres académies par rapport à ce qui se fait dans le cadre du CIO qui est un CIO spécifique.

M. REYMONDON – Les grandes organisations sont, pour l'essentiel, nationales comme la Mission générale d'insertion. Dans chaque académie, on a un service de Mission générale d'insertion, un service d'accueil des jeunes primo-arrivants, etc... Simplement, l'Académie de Paris, avec ses particularités extrêmement fortes – on a essayé d'en souligner quelques unes –, met en place des organisations qui lui semblent répondre au mieux à sa situation particulière. On pourrait prendre plusieurs exemples et les collègues qui sont là l'ont déjà un peu évoqués.

Toutes les académies n'ont pas un CIO auprès du Tribunal. Elles ont parfois simplement un conseiller psychologue sur l'ensemble de l'académie, voire pour deux ou trois académies. Le fait qu'il y ait à Paris quatre conseillers plus la directrice, Mme RENOULT, qui a en charge ce service, est évidemment un plus, important pour l'Académie de Paris. Pour les Missions générales d'insertion aussi, les organisations sont parfois différentes d'une académie à l'autre. L'exemple de Michel REDON est tout à fait intéressant vu les conditions très particulières qui tiennent au nombre de jeunes primo-arrivants non francophones sur la capitale. Michel REDON a mis en place un dispositif qui n'existe pas dans les autres académies, il est même unique en son genre. Il me semble que c'est une façon de répondre là à une urgence extrêmement forte pour l'Académie. Je ne sais pas si je réponds exactement à votre question.

M. LE PRESIDENT – Merci, Monsieur REYMONDON, pour votre réponse. On peut encore prendre une ou deux questions sur l'état des lieux, sur les spécificités éventuelles de Paris aussi bien au niveau morphologique de sa population, notamment de ses jeunes, qu'au niveau de ses structures, en particulier les structures de l'Education nationale.

Une intervenante – Je travaille dans un service éducatif et il est vrai que ce sont nos interlocuteurs privilégiés dans les établissements quand nous avons des jeunes en grande difficulté, en voie d'absentéisme scolaire, présentant des troubles du comportement ou des difficultés d'insertion, donc je suis étonnée qu'ils n'aient pas un représentant.

M. le PRESIDENT – Pour les services sociaux...

L'intervenante – Scolaires.

M. REYMONDON – Pour les services sociaux, je crois qu'il y a des collègues dans la salle mieux placés que moi pour répondre et qui souhaitent intervenir donc je les laisserai faire. Vous avez raison, il faut absolument qu'on évoque d'autres points, et je crois que les questions de la salle le permettront, que ce soit effectivement la présence et l'action des services sociaux scolaires dans tous les établissements scolaires ou différents services du Rectorat qui n'ont pas été évoqués, mais il aurait fallu le faire (bourses, services qui suivent les jeunes qui ont été exclus, etc...). Il y a effectivement beaucoup de manques dans notre exposé et votre question nous permettra sans doute d'aborder chacun de ces points.

M. le PRESIDENT – Quelqu'un va dire quelques mots des services sociaux scolaires de la Ville de Paris.

Une intervenante – Je voulais simplement, suite à cet exposé, souligner combien, pour une famille qui a des enfants en difficulté de parcours scolaire, l'accompagnement joue son rôle, mais il est complexe car réunissant de nombreux partenaires, d'autant plus que les familles ne comprennent pas toujours les formulaires, les documents. Il arrive que les assistantes sociales mènent des entretiens avec des interprètes afin d'expliquer aux familles qu'il faut remplir un dossier d'admission pour rentrer dans tel système ou qu'il faut s'adresser à une Mission générale d'insertion.

Deuxième partie :

« Autres acteurs, autres regards »

I POINTS DE VUE DE DEUX ASSOCIATIONS DE PARENTS D'ELEVES :

FEDERATION DES CONSEILS DE PARENTS D'ELEVES (FCPE) : MADAME GISELE CLOAREC, ADMINISTRATRICE DEPARTEMENTALE.

Mme CLOAREC – Notre analyse, c'est que tout cela concerne des enfants – mais aussi des familles - qui ne répondent pas à la norme sociale et scolaire qui, nous semble-t-il, devient de plus en plus étroite. Si on ne réfléchit pas à ce que sont tous les enfants « exclus » - récusons ce mot, qui sont dans les marges de l'école, la marge s'agrandira et cela n'améliorera certainement pas les choses ; sans parler des enfants qui ne sont pas scolarisés, que nous ne connaissons pas tous mais dont nous savons qu'ils existent. Il suffit de se promener dans le métro pour voir de jeunes mendiants. Nous avons eu des informations sur de jeunes enfants qui travaillaient dans des ateliers. Ils ne sont pas à l'école. Ils ne sont donc pas soumis à l'obligation scolaire. C'est une autre forme d'exclusion.

Sur tous ces cas, par rapport aux établissements scolaires, que voyons-nous, que nous déplorons ? Nous voyons bien souvent une forme de surdité des établissements : « *Oui, on sait, mais...* », « *ah ! l'école ne peut pas tout, ce n'est pas notre problème* », « *il faut voir les services sociaux* », « *on n'y peut rien* », « *on ne peut pas gérer la misère du monde* ». L'école se tourne alors vers des spécialistes divers et variés – que l'on a entendus ce matin – vers des juges, des policiers, des assistantes sociales, des médecins, des psychologues, des psychiatres, les services sociaux de la ville. Il y a une panoplie de spécialistes autour de l'école et c'est très bien. Le problème, c'est que personne ne se coordonne et que lorsque nous alertons une assistante sociale d'un collègue, il n'est pas toujours évident qu'elle ait le temps de contacter l'assistante sociale de secteur.

Il serait sans doute souhaitable d'avoir une meilleure coopération de l'ensemble de ces intervenants avec une vraie attention sur la situation réelle, concrète, quotidienne de l'enfant et de sa famille.

J'ajouterai qu'en fonction des décisions gouvernementales qui nous sont annoncées de réduction des effectifs d'adultes auprès des enfants dans les établissements, avec l'abaissement de la majorité pénale à 10 ans, les mesures de création de centres fermés, nous ne sommes pas très optimistes sur la manière dont les choses vont tourner dès maintenant.

En tant que parents, nous revendiquons l'égalité de tous les enfants à l'école mais ce n'est pas une égalité de façade. Revendiquer l'égalité, c'est revendiquer que tous les enfants soient accueillis à l'école. Pour eux-mêmes, mais aussi pour ceux qui ne connaissent aucune difficulté particulière. C'est une idée qu'il faudrait faire passer auprès des parents et de l'ensemble des intervenants de l'école : s'occuper d'enfants qui vont mal, c'est aussi s'occuper de ceux qui vont bien parce que c'est leur apprendre que dans la vie, ce n'est pas toujours rose, qu'ils rencontreront lorsqu'ils seront adultes des situations qu'ils ne maîtriseront pas, des gens qu'ils ne comprendront pas forcément. C'est leur apprendre qu'ils peuvent être solidaires et accéder à l'altérité. De ce point de vue, pour nous, la prise en considération de toutes ces marges scolaires est fondamentale.

Quelques exemples parisiens :

- l'accueil des enfants handicapés dont il n'a pas été question ce matin, et qui sont pourtant, d'une certaine manière, exclus de l'école. Certains sont accueillis dans le cadre scolaire ordinaire, d'autres dans des classes spécialisées. Il n'empêche qu'il continue de manquer 140 enseignants spécialisés en primaire pour l'accueil des enfants handicapés ;
- les enfants étrangers. On en a longuement parlé. Paris est tout à fait atypique de ce point de vue. Je rappellerai que dans les 11e, 13e, 14e, 15e, 17e et 19e arrondissements, plus d'un jeune sur cinq est étranger. Parmi ces jeunes étrangers, beaucoup parlent le français mais ne le maîtrisent pas ou le comprennent assez mal. Certains ne le parlent pas dans leur famille. Ils auraient besoin d'une discrimination positive plus large de ce qui existe actuellement.
- Nous nous étions réjouis de lire dans la Lettre du CASNAV que l'Académie de Paris préparait un plan pour les enfants du voyage, or, en novembre, dans la Lettre du CASNAV, nous lisons que ce plan n'est plus à l'ordre du jour, ce que nous déplorons.

(Question hors micro.)

Effectivement, il n'y a peut-être pas d'enfants du voyage à Paris. C'est une question régionale, car il y a des enfants du voyage en Ile-de-France, ce sont des enfants voyageurs et on les voit beaucoup dans Paris. Il faudrait une coordination régionale !

- Les familles monoparentales, ce qu'on appelait autrefois les filles-mères.

(Question hors micro.)

Il y a 7 % de familles monoparentales dont le père est chef de famille. Donc 93 % de familles monoparentales où c'est la mère.

On entend souvent dire dans les établissements en parlant d'un enfant : « Ah, celui-là, s'il a des problèmes, c'est qu'il est seul avec sa mère ». C'est un argument que nous souhaiterions ne pas entendre et qu'il faudrait travailler. On peut essayer de voir un peu plus loin : un enfant qui vit avec une mère seule, c'est d'abord des difficultés économiques, des difficultés complémentaires pour la mère et ce sont peut-être ces difficultés-là, et non pas le fait que ce soit la mère, qui expliquent que l'enfant a des difficultés. Il y a un gros travail à faire, me semble-t-il, auprès des enseignants et des chefs d'établissement.

Je vous ai fait part du sentiment de la FCPE. Nous souhaiterions enfin avoir une coopération plus étroite avec l'ensemble des intervenants de cette matinée et qu'il y ait une évaluation des politiques publiques plus régulière. C'est pourquoi, cette journée nous semble une amorce de cette évaluation.

(Applaudissements)

M. le PRÉSIDENT – Merci beaucoup, Madame CLOAREC. Je donne maintenant la parole à Mme Corinne TAPIERO, Présidente de la Fédération des parents d'Elèves de l'Enseignement Public (PEEP) de Paris.

PARENTS D'ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC (PEEP) : MADAME CORINNE TAPIERO, PRÉSIDENTE DE LA PEEP-PARIS.

Mme TAPIERO – Nous avons entendu ce matin s'exprimer plusieurs intervenants sur la problématique de l'exclusion et de l'échec social, d'une certaine manière, pour une catégorie particulière d'élèves à Paris.

Pour être représentante départementale et régionale de notre association, je participe à de très nombreuses réunions de travail. Il est patent que l'effort de l'Éducation nationale dans toutes ces directions n'est plus à démontrer. Malheureusement, lorsqu'on parle des exclusions, on se situe précisément sur des segments très courts d'une population extrêmement restreinte et c'est, fort heureusement, la plupart du temps le cas à Paris.

La grande difficulté qui se pose est de lier exclusion sociale et pauvreté. Nous rencontrons, chez les familles qui se sentent financièrement et économiquement exclues d'un certain système, une gêne manifeste à avoir des enfants identifiés, étiquetés en permanence comme les enfants de la pauvreté. Bien souvent, ces enfants ont en eux des ressources propres qui leur permettront de se développer et de se sortir parfois d'un certain déterminisme social qu'on veut leur imposer.

Nous souhaitons vivement, en tant qu'association de parents d'élèves, qu'il y ait une prise en compte différente de la difficulté économique. Il est vrai que les pouvoirs publics ont mis en place, *via* les collectivités locales quand elles sont plus ou moins impliquées dans la vie et dans le domaine éducatif, un certain nombre d'aides : les bourses, le fonds social collégial, le fonds des cantines. Mais, on s'aperçoit que ce n'est pas la véritable réponse.

La difficulté et l'exclusion à Paris, c'est surtout l'échec scolaire. L'échec scolaire, on le voit, est pris en charge par des structures, des aides spécifiques dans des établissements comme les ZEP et les REP. Mais je pose la question de l'après : l'après-encadrement scolaire, l'après-âge obligatoire de l'école. Bien souvent, ces enfants sont en échec scolaire d'abord parce qu'ils se retrouvent dans des collèges très difficiles. Ils sont en rupture parfois sociale directe avec les équipes enseignantes, ils sont absentéistes, ils ont un peu de mal à se trouver dans une lignée de formation professionnelle qui soit librement consentie. Ce sont des enfants que l'on oriente un peu par défaut, un peu par dépit parce qu'on ne sait pas quoi en faire. C'est extrêmement regrettable et nous demandons instamment à l'Education nationale qu'elle mette tous ses efforts pour permettre à ces enfants d'avoir une vision et un devenir, un avenir qui soit clairement choisi, défini, pour que ce ne soit plus un choix par défaut.

Je voudrais revenir sur la difficulté financière et économique des familles. Nous souhaiterions, en lieu et place d'aides spécifiques qui étiquetteraient les élèves, pouvoir créer modus operandi plus positif – cela concernera également des populations non défavorisées, je veux parler de la création d'un statut de l'élève pour permettre, par exemple, qu'en Ile-de-France tous les élèves en âge obligatoire de scolarisation (de 6 à 16 ans) bénéficient d'un demi-tarif pour les transports en commun car c'est là un des postes de dépenses les plus importants pour les familles des collégiens dans la région.

Nous souhaiterions également qu'il soit possible, notamment sur Paris, comme cela se fait pour le premier degré, que la détermination des contributions des familles à la cantine, par exemple, soit fixée une fois pour toutes en début d'année en fonction des revenus et que cela permette d'aligner d'autres dépenses connexes comme les voyages d'études, culturels et linguistiques auxquels de nombreux parents ne peuvent pas inscrire leurs enfants du fait de leur coût, même si le fonds social collégien permet de faire un rattrapage.

On a parlé des primo-arrivants et d'un certain nombre de difficultés rencontrées par les enfants qui ne parlent pas la langue. C'est effectivement un problème crucial. Il faut pouvoir les identifier partout, de nombreux efforts sont déployés et je suis tout à fait d'accord avec M. REDON, pour avoir rencontré un certain nombre d'enseignants en charge de ces primo-arrivants : il y a une richesse de transmission des savoirs tout à fait exceptionnelle en France. Cela dit, on ne veut pas simplement continuer à éduquer les enfants à la langue française si l'on oublie les parents. Il est certain que l'Education nationale ne peut pas tout, elle ne peut pas réussir là où les politiques de la ville et de l'intégration ont échoué. Nous avons demandé que soit créée une Mission interministérielle de rapprochement des politiques familiales, de la ville, de l'éducation et de la justice, de façon qu'il y ait une concertation et que des solutions soient trouvées en commun, et que des décisions soient prises également en commun.

Pour nous, l'école de la République est l'école des savoirs et du lien social qui doit surtout s'adapter aux mutations sociologiques par un renouveau des méthodologies et pédagogies d'apprentissage, par l'instauration du respect et du devenir de chacun des élèves. C'était ce dont nous voulions vous parler ce matin par rapport à toutes les actions qui sont menées au sein de l'Académie de Paris puisque c'est celle que je connais le mieux.

II POINTS DE VUE D'AUTRES ACTEURS ET ACTRICES INTERVENANT DANS LA PRISE EN CHARGE DES JEUNES ASSOCIATION ATD QUART-MONDE : MADAME ODILE PAYEN.

Mme PAYEN - *C'est en tant que membre du Mouvement ATD Quart Monde que je prends la parole. ATD Quart Monde est un mouvement de lutte contre la grande pauvreté qui, dès son origine, a fondé son action sur l'accès au savoir et à la culture. La création d'une bibliothèque dans un bidonville de la région parisienne en 1956 a été l'une de ses premières actions. C'est vous dire si nous considérons l'école comme l'un des acteurs incontournables de la lutte contre l'exclusion. Ce n'est pas le seul bien entendu !*

Nous le savons, l'école est soucieuse de ces enfants qui ne réussissent pas ; beaucoup d'enseignants portent cette préoccupation, expérimentent, essayent de renouveler l'école ; nombreux aussi sont ceux qui se découragent après des années d'engagement qui ne sont pas reconnues à leur juste valeur.

Nous nous devons de dénoncer des situations injustes vécues par des enfants et des familles précises, non pour pointer du doigt tel enseignant ou tel établissement, mais pour les opposer au droit fondamental à l'éducation. Je cite la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 89. « *ce droit est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* ».

Comment, par exemple, accepter cette situation d'un élève qui décroche au cours de sa troisième troisième ?

Et celle de cette jeune collégienne qui vit presque à la rue ; les professeurs sont scandalisés qu'un foyer n'arrive pas à la protéger, à la mettre à l'abri mais à l'école, la seule réponse à son manque d'intérêt qui, il est vrai se manifeste de façon violente, c'est la punition. Comment faire pour que l'école ait une réponse à cet enfant là ?

A partir de ce constat, d'enfants qui sont en échec, qui perdent confiance en eux et d'une institution qui en fait autant, comment favoriser la réussite scolaire des jeunes vivant dans la grande pauvreté ? Notre propos n'est pas de réfléchir aux programmes ; ceux-ci sont l'affaire de professionnels de l'éducation. Mais comment le système éducatif peut-il faire émerger pour chaque élève le meilleur de lui-même ? Qu'est-ce qui fait qu'un enfant va être heureux et sera capable de mobiliser toutes ses forces pour apprendre ?

L'enfant doit se sentir en confiance à l'école, il ne doit pas avoir honte de ce que lui et sa famille vivent ; il faut qu'il sache qu'il n'y a pas de désaccord entre sa famille et l'école, entre le savoir de sa famille et le savoir de l'école : si l'enfant doit refuser sa famille pour s'ouvrir au monde, alors, souvent, il refuse de s'ouvrir au monde, pour ne pas trahir sa famille ; un enseignant nous disait qu'un de ses élèves s'est débloqué quand il a saisi que son père était vraiment respecté à l'école ; un autre grâce à un livre où il a retrouvé son histoire.

A travers l'expérience du mouvement, je vous propose quelques pistes dans le sens de favoriser la réussite de tous les enfants:

Première proposition : Construire en matière d'éducation une responsabilité partagée avec les parents ; d'abord en reconnaissant leur aspiration à ce que leurs enfants réussissent à l'école, puis en créant les conditions d'un véritable dialogue avec eux qui permette de dépasser les malentendus et de construire l'adhésion.

Au colloque d'Arras (colloque qui a eu lieu en 1992 sur le thème : « *toutes les familles partenaires de l'école* ») des parents disaient : « *nous voulons que tout le monde comprenne que notre premier combat, c'est que nos enfants apprennent à l'école ; qu'ils aient un métier et qu'ils puissent faire vivre leur famille plus tard. C'est le seul moyen pour que la misère s'arrête* ».

Cependant, malgré cette aspiration, ils ont peur de cette institution puissante, qui les a parfois rejetés quand ils étaient jeunes, qui met en avant leur propre ignorance dont ils se sentent coupables. « *Nous, les parents, souvent, on n'a pas pu apprendre et quand on a eu une enfance difficile par rapport à l'école, on veut encore plus que notre enfant réussisse. La peur de l'école est liée à notre enfance, tous nos souvenirs d'enfance ressurgissent....Nous avons connu l'exclusion dans les classes. Alors quand on voit que nos enfants revivent exactement la même chose, ça nous met en colère et la seule chose qu'on a, c'est de se retourner contre l'école* ».

Enfants et parents en situation de grande pauvreté prennent souvent de gros risques à l'école : risque d'être humiliés, de n'être considérés que par leurs manques, par ce qui ne va pas, risque que leur pauvreté soit dénoncée comme à charge ; cela, pouvant aller jusqu'au placement des enfants. Souvent, ce risque empêche les enfants de s'exprimer à l'école. On peut facilement s'y tromper et ainsi leur faire du tort. Leur mutisme ne signifie pas forcément qu'ils n'ont rien à dire ou qu'ils sont bloqués. Il est tout simplement une manière de résister apprise dans leur milieu. Ces enfants savent d'expérience que s'ils parlent, ils ne seront probablement pas compris et risqueront de déclencher une sorte de contrôle de l'institution (assistante sociale, psychologue scolaire, protection de la jeunesse). Certains de ces enfants ne parlent jamais de leur vie privée.

Les parents, eux, fuient donc les contacts avec l'école ou, du moins, les limitent au maximum : cette attitude est souvent facteur d'incompréhension pour l'enseignant non averti qui les taxe de négligence.

Les incompréhensions sont fréquentes et souvent dues à une méconnaissance de ce que vivent les personnes. Les logements précaires, exigus et bruyants, l'occupation de l'esprit, les menaces de séparation, la vie au jour le jour, tout cela constitue des obstacles que les enseignants sont en général incapables d'imaginer : une personne témoigne :

« Parfois on essaye d'expliquer aux maîtres ce que nous vivons. Comme cette maman qui est sans électricité et qui doit laver son linge à la main pour ses quatre enfants et le faire sécher dans un logement mal chauffé et humide. Le linge prend l'odeur de moisi . Mais la maîtresse finit par lui répondre « vous n'allez pas me dire que vous n'avez pas de quoi acheter un savon ! » ». Dans ce cas présent, le fait d'avoir pu expliquer la réalité de vie de la famille a beaucoup changé le regard de l'institutrice ; au lieu de voir des enfants qui sentaient mauvais, elle a vu une mère qui se battait pour que les habits soient lavés, mais qui n'arrivait pas à un bon résultat à cause de conditions de vie inacceptables à notre époque, dans notre pays. Et les attitudes réciproques ont considérablement évolué dans le sens d'un respect mutuel et d'une coopération.

L'appel à la participation financière des parents, même si elle est très réduite est parfois source de gêne, de honte : Mme X qui élève seule deux enfants avec un CES explique : *« ils disent « il faut acheter ce petit matériel qui coûte 20 F. Ce n'est pas toujours un gros truc, mais il leur faut dans les deux jours qui suivent...il faut savoir qu'une fois le 20, le 25 du mois, jusqu'au 5 du mois suivant, c'est vraiment difficile, on mange avec ce qu'on a dans le frigo, on a seulement l'argent pour le pain. Il nous arrive de finir le mois avec 10 F. 20 F en fin de mois, on ne les a pas, même si ça vous paraît une somme dérisoire »*.

Les exigences ne sont pas seulement de nature financière. L'Ecole demande aussi aux parents d'accompagner son action par l'attention accordée au travail scolaire, l'aide à y apporter mais les parents sont loin d'être égaux devant cette exigence : l'un d'eux dit :

« les parents ne peuvent pas suivre leurs gosses. Les choses qu'on ne peut pas expliquer aux enfants, c'est que les parents ne peuvent pas aller voir un professeur et lui dire : « je ne peux pas l'aider ». Un gosse qui n'a pas compris en cours, qui rentre chez lui, que les parents ne peuvent pas lui expliquer, il ne va pas faire ses devoirs. Au bout d'une fois, deux fois, on ne va pas chercher à comprendre pourquoi ce n'est pas fait, on va dire : « ce gosse-là, il fait ce qu'il a envie, ses parents le laissent, les parents n'ont pas envie qu'il fasse ses devoirs, ils ne s'en occupent pas quand il rentre à la maison. » ».

C'est dans ce sens que nous adhérons à la proposition du rapport Joutard qui dit : *« veiller dans l'enseignement élémentaire à ne pas développer à l'excès le travail personnel hors temps scolaire »*. Ce rapport, bien qu'il soit de 1992 est encore vraiment d'actualité. Lionel JOSPIN, alors ministre de l'Education nationale, avait demandé au recteur Joutard un rapport sur les relations de l'Ecole avec les plus pauvres. Je vous propose un document récapitulant les 13 propositions de ce rapport.

Pour construire une responsabilité partagée en matière d'éducation, les parents ne peuvent pas être seulement des « *invités à écouter* » dans les établissements scolaires (souvent, ils ne sont même que convoqués). On ne pourra pas faire l'économie de réfléchir l'école avec tous les parents, d'entendre la pensée, l'expérience, le vécu de parents très pauvres et l'on sera étonné de la pertinence de leur réflexion, lorsqu'ils se savent respectés et considérés comme des partenaires. Il y a déjà un certain temps, un parent nous disait son attente : « *ils n'ont même plus de livres de lecture en CP mais seulement des fiches photocopiées. En CP, un enfant doit avoir un livre pour avoir le goût du livre. C'est important de pouvoir prendre un livre dans la bibliothèque parce qu'il y a des gens chez qui ça ne leur vient pas à l'idée d'avoir un livre chez eux* ». Je n'ai pu m'empêcher de rapprocher cette réflexion de l'article « *pour l'école, des livres* » du Monde du 8 janvier, article signé d'une soixantaine d'écrivains et intellectuels !

Deuxième proposition : Accompagner plus particulièrement toutes les situations de ruptures, même si elles ne sont pas le fait de l'Education nationale.

Les ruptures ont un impact fort sur les enfants et elles touchent plus souvent les enfants vivant dans la précarité. Si elles sont mal gérées, elles occasionnent des échecs, des dégradations irréversibles, voir des abandons de scolarité.

Je m'explique : Il y a une rupture au passage de la maternelle au primaire, du primaire au collège, du collège au lycée mais, aussi lors de la sortie du lycée. Plus particulièrement, si cette sortie s'est soldée par un échec. On imagine mal l'enfermement de certains jeunes sans aucune perspective, n'ayant plus aucune confiance en eux ; quel gâchis ! Je pense, également à la rupture qui consiste à se faire exclure de son établissement scolaire suite à un conseil de discipline.

Mais il y a aussi toutes les autres ruptures que vivent les enfants du fait de la précarité. Pour ne citer que les deux principales :

- le placement suite à une décision de justice, mais aussi le retour dans sa famille d'origine quelques mois, voire quelques années plus tard ;
- les expulsions du logement ou l'errance continue notamment pour les familles vivant en caravane. « *Quand on est venu saisir nos meubles, raconte une maman, je n'étais pas à la maison, mais mon fils était là. Voyant faire l'huissier, l'entendant se moquer de la manière dont le logement était tenu, il s'est enfermé dans les toilettes et s'est mis à crier. Quand je suis rentrée, il m'a dit « maman, je ne veux plus vivre »* ».

Pour accompagner ces ruptures, il peut suffire d'une attention plus particulière d'un adulte, d'une organisation de l'écoute des élèves dans les établissements mais tel n'est pas toujours le cas.

A ATD Quart-monde, pour faire face à des situations de non-droits, nous mettons parfois en place des comités « quart-monde droit de l'homme ». Ils rassemblent tous ceux qui sont prêts à lutter aux côtés d'une famille. Pourquoi ne ferait-on pas la même chose auprès de certains enfants en rupture scolaire : rassembler tous ceux qui lui sont très proches : parents, copains, l'assistante sociale du secteur, enseignants avec qui « cela a marché », entraîneurs de foot, ... pour imaginer ensemble un parcours cousu main ? il faudrait y songer dans ce qui est en train de se mettre en place dans les « veilles éducatives » de la politique de la ville.

Troisième proposition : Favoriser la solidarité au sein de la classe plutôt que de pousser la compétition.

Une pédagogie basée sur la compétition est très décourageante pour le plus faible. De plus, elle est très injuste parce qu'elle est, pour une part importante, liée à des acquisitions socioculturelles émanant du milieu familial. Il est donc très important que l'enseignant induise dans sa classe un climat où les enfants sont amenés à coopérer et où le groupe gagne quand tous ses membres ont compris. Selon l'esprit qu'il induira dans sa classe, il favorisera la solidarité ou poussera la compétition, voir l'agressivité, avec les formes de violence induite.

La journée du refus de la misère, le 17 octobre de chaque année, s'inscrit dans cette dynamique, riche de projets de qualité qui font vivre un esprit de respect et de fraternité et qui permettent à des jeunes de découvrir la réalité de la misère. Depuis 1992, le 17 octobre est institué par l'ONU, journée mondiale du refus de la misère et l'Education nationale s'y associe depuis 1994. Chaque année, à travers le BO, elle appelle les enseignants à s'y associer.

Quatrième proposition : Former les enseignants.

L'article 151-1 de la loi relative à la lutte contre les exclusions votée en 1998 spécifiait : « les établissements de formation sociale doivent former à la connaissance du vécu des personnes et des familles très démunies et à la pratique du partenariat avec elles. Cette formation doit être dispensée, non seulement aux travailleurs sociaux, mais à l'ensemble des professionnels et des bénévoles engagés dans la lutte contre l'exclusion ».

Aujourd'hui, des formations existent dans beaucoup d'académies. Il s'agit souvent de formations initiales en IUFM, mais bien souvent elles sont optionnelles. A Nancy, un module de formation « *grande pauvreté et réussite scolaire : changer de regard* » destiné à des professeurs stagiaires du second degré a été répété plusieurs fois et lors de son évaluation, il est apparu que les stagiaires avaient vraiment rencontré quelque chose de nouveau pour eux et, ainsi qu'ils l'exprimaient eux-mêmes : « *il faut que ce module devienne obligatoire* ».

On a vu que les relations entre l'institution et les personnes en grande difficulté sont rendues difficiles par des incompréhensions réciproques et je vais vous parler du programme Quart Monde Partenaire, piloté par ATD Quart Monde et que l'on pourrait aussi intituler : « quand le Quart Monde et les professionnels se forment ensemble pour instaurer un nouveau dialogue social ». Ce travail de recherche-action-formation était basé sur les interactions de deux types de savoir : le savoir d'action de 16 professionnels de différents domaines (enseignement, logement, santé, justice...) et le savoir de 22 militants du refus de la misère dont 16 personnes issues ou vivant des situations de misère ; une équipe pédagogique soutenait les différents acteurs du programme pour éviter un durcissement trop grand entre professionnels et militants et aller vers une compréhension réciproque. Ce travail s'est déroulé sur 18 mois à travers des cinq sessions de 3 jours entre lesquelles les acteurs travaillaient en sous-groupes sur des thématiques déterminées. A travers l'examen d'écrits relatant des rencontres difficiles entre des professionnels et des personnes en grande difficulté, les acteurs ont pointé les différences entre les logiques des institutions et les logiques des personnes qui ne sont pas les mêmes. Il est ressorti que c'est en travaillant sur les peurs des uns et des autres, en reconnaissant les risques pris par les autres, en précisant les responsabilités et les attentes de chacun, en rendant le langage compréhensible par tous, en prenant en compte le rapport au temps de chacun, que la relation de pouvoir se transformera en relation de coopération.

Ce programme est un point de départ pour élaborer une démarche de formation commune qui pourra être utilisée en formation initiale et continue des professionnels. Il importe maintenant de faire connaître ces acquis dans les milieux de formation. Un ouvrage intitulé « le croisement des pratiques » a été publié aux Editions Quart Monde pour relater cette formation commune et donner des pistes d'élaboration de formations.

Cinquième proposition : Soutien des enseignants . Valorisation des carrières et capitalisation des expériences positives.

Les enseignants qui réfléchissent, expérimentent pour mieux accueillir les enfants en difficulté et qui se heurtent à l'incompréhension et l'impatience des élèves eux-mêmes et des parents, à l'indifférence et parfois à l'hostilité de certains collègues ont besoin d'un lieu de recul, de réflexion avec d'autres qui cherchent dans la même direction. Un lieu où ils peuvent parler de leurs tentatives, de leurs échecs et de leurs réussites. L'École ne peut-elle pas proposer de tels lieux ?

Dans le Mouvement, nous avons initié des réseaux nationaux de soutien pour des professionnels de différents secteurs. Il y a donc un réseau Ecole, un réseau Santé, un réseau Logement. Ces professionnels ne sont pas appelés à devenir membres du Mouvement ; on veille vraiment à n'exercer aucune pression dans ce sens. Le Mouvement est là pour assurer la logistique, le secrétariat, envoyer les invitations aux journées de travail, les ordres du jour, faciliter les échanges. Une autre particularité de ces réseaux est qu'ils regroupent largement tous les types d'acteurs dans le domaine défini : par exemple, dans le réseau école peuvent se rassembler des enseignants, des conseillers d'éducation, des psychologues scolaires, des inspecteurs, des parents d'élèves, des surveillants. C'est vraiment un lieu où chacun peut partager ses expériences, ses questionnements, vider son sac aussi et apprendre des autres grâce à un éclairage différent. N'y a-t-il pas à développer ce genre d'initiative ?

Soutenir ces enseignants qui innovent, c'est aussi définir de nouveaux critères dans l'évaluation du travail de l'enseignant, qui conduiront à valoriser leur carrière (en termes de points, d'accès aux échelons supérieurs...).

On se rend bien compte qu'il y a dans le domaine de l'éducation des tas d'initiatives et de recherches. Cette semaine, le Monde faisant écho à un colloque du Conseil National des programmes sur « l'ennui à l'école », parlait d'un collège où les élèves blessés se réconcilient avec l'école. De nombreux courants innovants, les mouvements d'éducation populaire, veulent une école pour tous, qui forme à la citoyenneté, à la solidarité : CEFISEM, ligue de l'enseignement, pédagogie Freinet etc...

L'Education nationale elle même a lancé des initiatives comme les groupes « grande pauvreté et réussite scolaire ». Connaît-on l'avancée de ces groupes de travail qui doivent exister dans chaque académie ?

L'Education nationale souffre de ne pas savoir reconnaître, mettre en valeur et diffuser les initiatives , les innovations. Elle ne capitalise pas ; on a l'impression que l'on repart toujours de zéro.

Sixième proposition : Un appel citoyen.

Cette proposition s'adresse surtout aux fédérations de parents d'élèves, mais elle concerne tout de même beaucoup d'entre nous en tant que citoyen, en tant que parent d'élève.

On a vu l'urgence qu'il y a à créer une meilleure compréhension et une meilleure collaboration entre l'École et les parents de ces enfants qui ont tant de difficultés. C'est bien souvent la peur, la honte qui empêche ce dialogue. Et je crois que cette peur sera beaucoup moindre si ces parents se sentent accueillis et attendus par d'autres parents, à la réunion de parents d'élèves par exemple. FCPE et PEEP cherchent à construire un partenariat solide entre les parents et l'école avec la volonté affichée d'y inclure tous les parents. Mais pour que cette volonté passe dans les faits, il faut qu'elle se traduise au niveau des personnes. Qui aura le souci de rappeler à cette maman qu'il y a la réunion de parents demain ? Qui osera lui dire : « Et pourquoi on n'irait pas ensemble ? D'ailleurs, je pourrai vous ramener ; je sais bien qu'il n'y a plus beaucoup de bus dans le quartier après 20 heures ... » Une telle démarche relève d'une attitude citoyenne et ne nous trompons pas : la misère ne sera vaincue que si chacun, là où il est, dans son travail, dans son quartier, est attentif aux faits d'exclusion et cherche personnellement à les refuser.

Je voudrais simplement terminer en vous proposant une histoire réelle qui montre comment les choses peuvent changer sans mettre en œuvre de dispositif compliqué. Il a suffi d'attention et de disponibilité à certaines étapes de la part du professeur principal ; attention qui s'ajoutait vraisemblablement à une réflexion préalable sur la grande pauvreté. Et de l'engagement d'un parent d'élève dans son quotidien.

Il y a plein de possible. Mais il ne faut pas rester seul face à l'échec scolaire ; c'est très dur et décourageant. C'est ensemble qu'il faut travailler, l'équipe éducative et les parents.

Merci de votre écoute.

(Applaudissements)

M. le PRESIDENT - Monsieur Jean-Pierre VALENTIN va nous parler de l'action de la Protection judiciaire de la jeunesse de Paris (PJJ) dans le domaine de la lutte contre l'exclusion.

DIRECTION DE LA PROTECTION JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE DE PARIS :
MONSIEUR JEAN-PIERRE VALENTIN, DIRECTEUR.

M. VALENTIN – Je présenterai d'abord la Protection judiciaire de la jeunesse puis je parlerai des rapports de la Protection judiciaire de la jeunesse de Paris avec l'Education nationale avant de terminer sur la question du Schéma conjoint de protection de l'enfance qui est à l'ordre du jour et qui me paraît très important.

La Protection judiciaire de la jeunesse est une administration du ministère de la Justice (7 000 fonctionnaires environ sur tout le territoire français). Elle prend en charge trois catégories de jeunes sur la base de trois textes : l'ordonnance de 1945 qui concerne les mineurs délinquants, l'article 375 du Code civil qui concerne les mineurs en danger physique ou moral, la loi de février 1975 relatif à la prise en charge des jeunes majeurs de 18 à 21 ans à leur demande.

Cette administration ne prend d'ailleurs en charge que des jeunes qui lui sont confiés par des magistrats. Elle ne fait donc pas de prévention primaire et n'a pas la possibilité de s'auto-missionner.

On distingue schématiquement deux catégories de prise en charge :

- les mineurs qui restent dans leur milieu familial et social et pour lesquels les personnels éducatifs ont mission d'assistance éducative ;
- les mineurs placés dans des structures d'hébergement, placement judiciaire relevant de plusieurs types (foyers, centres de placement immédiat, centres d'éducation renforcée et bientôt centres éducatifs fermés).

Sur Paris, nous sommes une administration de 150 personnels dont une soixantaine d'éducateurs, avec la particularité que certaines missions de service public sont dévolues au secteur associatif privé que nous habilitons et que nous contrôlons.

Les filles représentent 15 % de notre population, les mineurs de moins de douze ans 6 %, les treize/dix-huit 70 %, et les jeunes majeurs 25 %. Ne faites pas les totaux, je donne ces chiffres à titre indicatif pour vous donner une idée des proportions. On a observé ces dernières années une augmentation assez importante des mesures pénales qui a été prise en charge notamment par le secteur public.

Les rapports entre la Protection judiciaire de la jeunesse et l'école. Le sujet a déjà été évoqué ce matin. La philosophie de base des fonctionnaires de la Protection judiciaire de la jeunesse est d'avoir en permanence à l'esprit l'obligation de replacer les jeunes dans les circuits dits de droit commun. Cette obligation a des conséquences. Ainsi, on essaie notamment d'éviter de créer des structures trop lourdes propres à la Protection judiciaire de la jeunesse, car on sait que si on développe ces structures, on peut tomber rapidement dans des filières d'exclusion. Cette philosophie de base a ses limites parce qu'on prend en charge les mineurs qui, par définition, sont la plupart du temps en dehors du circuit scolaire ou en tout cas qui y vont, qui en sortent, qui y retournent dans le meilleur des cas mais qui sont évidemment un public en difficulté que ce soit du point de vue scolaire, social, psychologique. En général, les jeunes que nous prenons en charge cumulent tous les handicaps.

Nous avons donc avec l'Education nationale des rapports de partenariat qui sont un peu difficiles par définition dans la mesure où nos dialectiques sont souvent contradictoires. Un éducateur qui fait bien son travail est un éducateur qui, face à un mineur en difficulté, va tarauder un peu l'école pour lui demander de le prendre en charge alors que ce sont en général les mineurs qui ne sont pas faciles à accueillir et à prendre en charge dans les classes dites « normales ». Ce partenariat fonctionne assez bien mais évidemment beaucoup sur la confiance entre les partenaires.

Nous avons également un partenariat très rapproché avec le Centre d'Information et d'Orientation de l'Arbre sec dont il était question tout à l'heure.

Il est très important que ce partenariat fonctionne dans la mesure où, même d'un point de vue pédagogique, il est toujours intéressant de travailler avec des mineurs qui ont des difficultés aussi grandes parce qu'ils ont beaucoup de choses à apprendre à toutes les institutions.

Nous avons enfin un partenariat particulier avec l'Education nationale que nous sommes en train de relancer par une convention : l'Exposition 13-18. Avec un matériel particulier d'affiches et de fiches, des personnels de la Protection Judiciaire de la Jeunesse vont dans les collèges, voire dans les lycées, pour exposer et travailler avec les jeunes et, bien sûr, avec les professeurs sur les mineurs et leurs rapports avec la justice, à la loi.

On a donc en général sur Paris un partenariat qui fonctionne assez bien avec l'Education nationale, même si c'est toujours assez compliqué, cette dernière étant une organisation complexe et massive.

Lorsque ces mineurs ne peuvent pas être pris en charge par l'Education nationale – cela arrive et on peut le comprendre, notamment pour les mineurs de seize/dix-huit pour lesquels il n'y a plus d'obligation scolaire –, nous avons des structures particulières, notamment le Centre d'Action Educatif et d'Insertion (CAEI) de Paris, dans le XI^{ème} arrondissement, qui prend en charge les mineurs selon des formules - connues mais que l'on réinvente aussi tous les jours - de re-mobilisation et de pré-formation. Nous avons, depuis peu, un module très particulier sur les mineurs sans référents parentaux connus, qui sont en général SDF et qui trafiquent sur Paris dans des proportions très importantes puisque sur les 2 500 mineurs déferés en 2001 au Tribunal pour enfants de Paris, quasiment la moitié étaient des mineurs sans référents parentaux connus. C'est énorme. Les institutions, dont la nôtre, ne sont pas forcément préparées et adaptées à la prise en charge de ces mineurs. Toute la question est de trouver des solutions alors que ces problèmes sont difficiles.

Un intervenant – Il y a pas mal de filles.

M. VALENTIN - Oui, il y a pas mal de filles mais surtout beaucoup de garçons. La proportion ne varie pas beaucoup avec celle que j'ai donnée plus haut. On a une population roumaine connue, mais aussi des populations extrêmement variées qui viennent de nombreux pays, d'où, là aussi, des difficultés pour s'adapter à la population concernée.

Il existait sur Paris un Schéma conjoint de la protection de l'enfance, adopté en 1999. Il est en cours de révision. J'en parle parce que je suis partisan d'une meilleure connaissance des partenaires, institutionnels notamment, et d'une coordination de ceux-ci. Or, il me semble que le travail de révision du Schéma conjoint de la protection de l'enfance est fondamental dans cet ordre d'idée, il est nécessaire que l'Education nationale, la Protection judiciaire de la jeunesse, l'Aide sociale à l'enfance, les associations, tous, nous puissions nous retrouver et mieux nous connaître afin d'avoir un partenariat plus efficace. Je ne reviendrai pas sur les analyses qui ont été présentées, Paris est une ville à la fois riche et très pauvre, les inégalités sont extrêmement importantes entre les arrondissements, entre les familles évidemment, entre les jeunes, entre les arrondissements, mais, c'est en même temps, un territoire où s'ouvrent énormément de possibilités.

Le directeur départemental de la PJJ que je suis ne peut pas travailler s'il ne fait pas de partenariats. Nous sommes tellement petits que nous sommes obligés de travailler avec les autres, ce qui est une bonne chose. Le Schéma conjoint pourrait nous donner la possibilité d'approfondir ce partenariat et cette meilleure connaissance des uns et des autres.

(Applaudissements)

CAISSE D'ALLOCATIONS FAMILIALES DE PARIS : MADAME SIMONE LESCA, SOUS-DIRECTRICE DE L'ACTION SOCIALE.

M. le PRÉSIDENT – Merci beaucoup, Monsieur VALENTIN. Nous allons écouter maintenant une autre intervenante avant le débat, Mme Simone LESCA, Sous-Directrice de l'Action sociale à la Caisse d'allocations familiales (CAF) de Paris.

Mme LESCA – Je voudrais vous préciser, tout d'abord, que je suis ici pour témoigner également, et non pour vous décrire, un ensemble de dispositifs qui se rajouteraient à tous ceux que vous avez remis en cause en disant qu'il y en avait beaucoup, encore faut-il bien les connaître. J'aimerais simplement vous dire que la Caisse d'allocations familiales a tenu à être présente et vous remercie de l'avoir invitée pour attester de notre engagement dans tout ce qui peut se faire et le plus tôt possible dans la prévention des exclusions car nous sommes tout à fait convaincus que c'est très tôt qu'il faut agir (...).

Je voulais attester de l'intérêt de la CAF pour tout ce qui se développe en partenariat. Une dame l'a fort bien dit tout à l'heure : sur Paris, beaucoup de choses existent et nous avons de la chance que ce secteur soit bien développé, mais il faut se mettre à la place des familles, surtout celles qui sont concernées par le problème dont on parle, qui ont vraiment besoin qu'une coordination réelle existe entre les partenaires, que des efforts de diffusion et de simplification des informations soient également faits pour donner une cohérence à l'ensemble, afin de ne pas avoir des parents - on le déplore et cela existe encore de nos jours - qui, malgré toute cette panoplie de dispositifs à leur disposition, sont complètement perdus parce qu'ils n'ont pas su accéder au bon interlocuteur ou parce que l'information qu'on a donnée n'était pas adaptée à leur cas. Cette précision me paraissait importante.

Je vais vous présenter quelques dispositifs mis en œuvre par la CAF dans le cadre de partenariats, qui viennent aussi compléter tout ce qui se fait à l'école, notamment au profit des familles qui en ont le plus besoin. Nous avons à la CAF trois moyens d'intervention pour aider tout ce qui est fait à l'école :

- les aides aux familles qui en ont le plus besoin, donc des familles aux revenus relativement modestes - veuillez m'excuser d'employer ce terme, mais c'est celui qui apparaît dans notre réglementation, et des familles qui, socialement, culturellement parlant, ont plus de mal à accéder à tous ces dispositifs de droit commun. Ces dispositifs ne sont pas reconduits d'année en année, nous essayons de les adapter au fil des années sur la base des remontées des travailleurs sociaux.

Le dispositif que vous devez connaître et qui me paraît jouer un rôle intéressant : le Ticket Loisirs. Cette aide permet à des familles, en début d'année scolaire, de faire un choix pour que leur enfant participe à des activités de loisirs ou à des activités socio-éducatives, chose dont une enquête que nous avons faite, il y a une dizaine d'années, a montré qu'elle n'était pas évidente au départ. Ce dispositif existe maintenant depuis sept ou huit ans. On a vu une montée en charge importante de ce dispositif : de plus en plus d'enfants de onze à seize ans, après l'école, ont la possibilité de s'inscrire à des activités qui viennent en appui de ce que fait l'école. Des évaluations ont montré l'intérêt de ces activités. Les filles, qui représentaient au départ 30 % des bénéficiaires, se situent aujourd'hui à 50 %. On est donc arrivé ensemble à une égalité d'accès des filles et des garçons. Les populations d'origine étrangère et de certains quartiers de Paris sont sur-représentées - disons le Nord-Est, ce qui ne vous étonnera pas. On observe que, petit à petit, une bonne et une meilleure collaboration s'est établie entre l'école et les associations qui proposaient ces activités.

C'est une évolution intéressante à noter car on peut souhaiter aujourd'hui une meilleure ouverture réciproque de ces deux secteurs d'intervention : l'école ne fait pas seule et les associations font ce qu'elles font, non pas forcément parce que l'école n'a pas les moyens de le faire, mais parce qu'il y a des personnes pour lesquelles l'école n'est pas suffisante. Il faut le dire et le redire et employer tous les moyens pour le faire connaître. Ce dispositif, à l'heure actuelle, est donc important et intéressant.

Autre dispositif auquel nous n'avions pas pensé au départ et qui s'est mis en place progressivement : le Tremplin Jeune. C'est la possibilité de conclure, avec une famille et avec un jeune de seize à vingt-trois ans, un projet quand le reste s'est mal passé. Les évaluations que nous avons pu mener montrent que cela touche très peu d'élèves de l'enseignement général et surtout dans le secondaire, encore que nous ayons pu être saisis par différentes familles pour lesquelles il y avait un besoin particulier. C'est ainsi que sur Paris - cela ne vous étonnera pas non plus -, c'est pourquoi, il faut se garder de généralisations hâtives, il existe des familles extrêmement mal logées dont les grands enfants sont dans des cycles tout à fait normaux, suivent très bien mais où le coup de pouce est à apporter en mettant à disposition de la famille un local bien équipé, si possible avec des ordinateurs pour accéder à Internet qui est devenu incontournable. Le soir, l'élève peut faire ses devoirs dans de bonnes conditions, sans avoir forcément besoin d'être aidé. Cela paraît fou de dire cela à l'heure actuelle à Paris, mais un certain nombre d'aides, qui ne paraissent pas évidentes, ont également un rôle à jouer. L'école ne peut rien faire pour cela. Les différents services sociaux interviennent pour repérer, mais là, faut-il encore qu'il y ait une institution qui, à un moment donné, crée un dispositif qui sera le début de quelque chose. Il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine.

Ce Tremplin Jeune nous a permis d'observer que l'on ignore, au-delà de 16 ans, ce que sont devenus les jeunes qui ont quitté l'école. Les services sociaux, très présents sur le terrain, peuvent, un jour ou l'autre, se trouver face à ces jeunes et se demander comment renouer le contact et ce qu'ils pourraient faire.

Le dispositif Tremplin Jeune nous a aidés à rétablir un lien entre une famille et un grand adolescent – parfois, le jeune avait même quitté la maison –, donc un dialogue et, avec le service social – parce qu'il faut à tout prix qu'il y ait des travailleurs sociaux. Le financement seul n'est pas suffisant pour aider à reconstruire un parcours. Cela a ainsi pu se faire pour des jeunes qui ont repris un processus d'apprentissage ou de stage aidé par la CAF et par d'autres instances. Ce petit plus financier a permis de repartir.

A titre d'exemple, nous avons été amenés à payer la carte Imagin'R pendant un an à un jeune qui avait trouvé un stage en banlieue. Cela semble peu, mais cet accompagnement l'a aidé. De la même manière, alors qu'au départ les administrateurs du conseil d'administration de la CAF nous disaient de ne pas aller trop loin, nous avons pris en charge l'achat et l'installation, à domicile, d'un équipement informatique installé au domicile pour aider un jeune qui en avait besoin car il avait repris des études dans le secteur de la communication.

Ce n'est pas la panacée mais ce petit volet qu'est le Tremplin Jeune peut aider et il ne fait pas double emploi avec le fonds d'aide aux jeunes ou les bourses, lesquels s'adressent à un autre public et ont un autre objectif.

C'est important, je le dis et le redis : tout ce volet financier n'est valable que si un projet est construit qui fait intervenir un travailleur social afin de donner de la cohérence à l'ensemble et d'éviter que la famille ait l'impression que ce n'est encore qu'un dispositif et qu'elle est encore laissée toute seule. Dans ces conditions, cela peut réussir et cela a réussi d'après les évaluations que nous avons faites.

- Nous avons également un secteur très important à la CAF de Paris qui a aussi joué un rôle déterminant, il concerne le soutien aux associations qui développent le soutien scolaire. Ces associations, au départ, on fait du soutien scolaire avec un apport financier qui leur a permis de recruter des vacataires ayant les capacités requises. Cela leur a permis de sortir de l'artisanat du départ. Cela s'est beaucoup développé dans certains quartiers de Paris, d'autant plus que l'école elle-même était dans une dynamique de projets où, à travers des réunions et des échanges, ces activités d'accompagnement scolaire – ce qui est autre chose que du soutien scolaire – ont pu voir le jour. On voit aujourd'hui qu'à côté de ces activités de soutien scolaire au sens strict (aide aux devoirs), ont largement leur place des associations qui donnent envie à des élèves, qui ne sont pas forcément très bons dans le cursus scolaire, de venir parce qu'on leur propose des activités qui jettent un nouveau regard sur leurs propres compétences.

Cela est important pour des élèves qui reviennent à l'école convaincus qu'eux également ont des choses à développer. On a pu constater l'excellent travail qui a été fait et, notamment, que le système marchait très bien avec les enfants des gens du voyage. Je tenais à le redire car lorsque le projet ressortira – et j'espère qu'il va ressortir puisque la CAF de Paris a un rôle particulier à l'égard des gens du voyage puisque nous avons un service spécialisé à vocation nationale –, de nombreuses idées pourront être reprises pour lancer des actions adaptées.

- Le soutien des travailleurs sociaux, aussi bien ceux de la CAF que du secteur scolaire ou associatif comme ATD Quart Monde avec laquelle nous avons beaucoup travaillé sur le soutien des bibliothèques de rue, lesquelles peuvent venir en appui de toutes ces actions menées.

Il est important, même si c'est une manière indirecte de prévenir l'exclusion, de souligner tout le travail fait avec les parents, puisque nous sommes convaincus que ces différents dispositifs ne peuvent réussir que dans la mesure où les parents y sont associés très tôt et ce, parce que leurs enfants découvriront, à travers des activités communes qui vont être exercées, que le parent sait quelque chose et qu'il peut donc être reconnu par toutes les institutions comme ayant un rôle à jouer dans les dispositifs.

Les activités à base de bricolage - auxquelles nous n'avions pas pensé à l'origine - ont permis notamment à des pères – que l'on ne voyait jamais - de venir pour, en commun avec leurs enfants, démontrer qu'ils avaient des choses à apporter.

(Applaudissements)

D É B A T

M. le PRESIDENT – Merci, Madame LESCA. Nous allons aborder maintenant le débat. Je vous rappelle, avant de donner la parole à la salle, que M. CASTELLAN a évoqué, dans son introduction, une suite, notamment sous forme de rencontre, afin d'assurer ce partenariat et de mettre davantage en contact tous les acteurs de la lutte contre l'exclusion. Il n'y a pas de propositions précises ; nous comptons sur vous pour donner des idées, apporter des pistes de façon à assurer un suivi et une action dans le temps de tous les partenaires de cette lutte contre l'exclusion dont on a vu que la coordination posait problème, particulièrement à Paris, où il y a beaucoup de ressources mais quelques difficultés de coordination et d'efficacité de ces ressources.

Je vous donne la parole en demandant à chacun de se présenter.

M. Dominique GIORGI – Je suis responsable de la Protection de l'enfance au département de Paris. Je dois dire que je suis extrêmement impressionné par l'ensemble des interventions qui ont eu lieu ce matin et je me retrouve très largement dans la plupart des constats qui ont été faits.

J'aimerais faire deux observations. La première sera pour rebondir sur un certain nombre de remarques qui ont été faites sur le cloisonnement effectif des administrations et des actions qui sont menées. Nous souffrons tous, me semble-t-il, collectivement d'un défaut de connaissance réciproque des actions qui peuvent être initiées par les uns et les autres alors que visiblement les préoccupations sont les mêmes, que les personnes que nous essayons d'aider sont les mêmes et que souvent les actions que nous essayons de mettre en place sont convergentes dans leurs objectifs, voire dans leurs modalités.

Sur le terrain, cette préoccupation est constante et ma remarque est de moindre portée parce que les acteurs de terrain se connaissent, ils arrivent à bâtir des partenariats. Nous nous retrouvons dans ce qu'ont dit Jean-Pierre VALENTIN, Mme LESCA ou d'autres, car ce sont des actions que nous menons souvent en commun, avec des financements partagés, des conventions de mise en œuvre qui sont les mêmes. Le Département de Paris, aussi bien dans le domaine de la santé et de la prévention générale, avec le cofinancement de centres sociaux et d'actions d'accompagnement ou de soutien scolaire, que dans celui de la mise en œuvre du dispositif Ville-Vie-Vacances, par exemple, est effectivement très actif.

Par ailleurs, dans le domaine de la Protection de l'enfance, qui est tout à fait complémentaire de tout ce qui a été dit ce matin, nous disposons aussi d'une panoplie importante d'outils qui sont sur le terrain extrêmement utiles dans le soutien des familles, qu'il s'agisse d'un soutien général - on a évoqué le soutien à la parentalité - ou de soutiens très particuliers donnés aux familles repérées sur le terrain par les travailleurs sociaux comme nécessitant un étayage particulier à travers, soit des aides financières, soit des actions éducatives en milieu ouvert. Je ne reviendrai donc pas sur ce sujet.

En revanche, j'ai bien noté l'intervention de Mme Cloarec et je la remercie de cet appel vibrant au partenariat. Je remercie aussi Jean-Pierre VALENTIN pour avoir évoqué ce projet - qui commence à prendre corps - de nouveau Schéma directeur de protection de l'enfance. Beaucoup de personnes ici présentes participent aux travaux qui ont été lancés depuis la mi-2002, qui visent à faire dans un premier temps - il vient de s'achever - un diagnostic partagé de la situation et, dans un deuxième temps - qui est aujourd'hui entamé - à mettre au point des propositions de partenariat communes. Effectivement, le partenariat de terrain existe mais ce qui lui manque, c'est peut-être une dynamique au sommet. Il faut que nous ayons tous la volonté commune clairement affichée de mettre en commun ces moyens et de faire vivre ces partenariats.

Dans d'autres départements, il existe des exemples de dispositifs qui ont pu être mis en place de cette manière. Nous souhaitons dès la fin de ce semestre, pour conclure ce travail et le rendre officiel, signer un Schéma directeur de protection de l'enfance conjoint du Département de Paris qui mettra en exergue l'ensemble des mesures dont nous avons parlé ce matin et bien d'autres qui, toutes, visent à combattre ces phénomènes d'exclusion pour des familles et des enfants qui, sans doute plus que d'autres, méritent l'attention des pouvoirs publics.

M. le PRESIDENT – Merci beaucoup. Madame CLOAREC, vous aviez demandé la parole ?

Mme CLOAREC – Je voudrais aller dans le même sens que monsieur, en rappelant simplement à l'ensemble des représentants des pouvoirs publics, et avant tout à ceux de l'Education nationale, que nous avons noté à la FCPE, en décembre 2001, la circulaire MENE 02002/94X, intitulé « la veille éducative », qui parle d'une « *forme nouvelle de travail collégial qui repose sur le croisement des logiques institutionnelles et professionnelles et s'appuie sur les compétences des différents partenaires de l'action éducative (parents, enseignants mais aussi associations et élus)* » – et je regrette qu'il n'y ait pas d'élus aujourd'hui – « *en les mettant en réseau sans confusion des responsabilités et des rôles de chacun* ». Cette circulaire invite les départements à mettre en place une cellule de veille éducative que nous avons, pour notre part, demandé à chaque rencontre avec les inspecteurs d'académie, le recteur, etc... et dont nous n'avons jamais eu aucun écho.

Il faut mettre en place ces dispositifs de coordination des services. C'est une circulaire. Cela devrait être fait ! J'insiste.

M. le PRESIDENT – Merci, Madame CLOAREC.

Un intervenant – Vous nous avez demandé de nous présenter. Ce n'est pas la chose la plus simple à faire. Je suis d'abord un parent d'élève. Je suis un représentant de parents d'élèves, je suis à la FCPE. J'habite à Belleville dans une cité HLM, probablement l'une des plus dures. Pour finir, et c'est sans doute le plus important, je suis très heureux dans ce quartier. Je suis également de la classe moyenne, comme vous pouvez vous en douter.

On a parlé de beaucoup de choses, mais il y a une chose dont on n'a pas parlé à propos de l'exclusion aujourd'hui, qui pourtant, pour moi, est l'image principale de l'exclusion : l'école dans laquelle va ma petite fille est en haut du quartier, le bon secteur est en bas du quartier et l'école privée est aussi en bas du quartier. Lorsque j'amène ma petite fille et que nous montons, je suis avec les Blacks, les Beurs, les Chinois et les membres de la FCPE. Dans le coin, il y a plein de petits blonds et de petits bruns bien blancs qui descendent. C'est la première image de l'exclusion pour moi.

Je voudrais que l'on rappelle avant toute chose – cela peut être fait au niveau institutionnel, je rappelle qu'aux termes de la loi Sapin, on n'est plus obligé de présenter une quittance d'EDF pour s'inscrire dans les écoles, une simple déclaration sur l'honneur suffit, vous le savez – qu'il ne faudrait pas exclure certaines écoles de l'ensemble éducatif en concentrant tous les problèmes à l'intérieur de quelques écoles. Il faut tout faire contre cela.

Il y a de bonnes initiatives. Le collège en bas de mon quartier va ouvrir une section de grec ancien. Je trouve cela formidable ! Ce sont de bonnes idées. C'est le genre de choses que l'on peut faire en interne dans les écoles. Puis, il faut lutter contre la déssectorisation. Aujourd'hui, dans mon école, seuls les parents militants sont de classe moyenne. Il n'y en a plus d'autres. Alors que dans le quartier, ils y sont, y compris avec la volonté des élus parce que si j'habite dans une cité HLM, c'est parce que les élus ont voulu qu'il y ait un peu de mixité sociale. En fait, je n'y ai pas complètement droit, si vous voyez ce que je veux dire, mais j'y suis parce qu'on a voulu que j'y sois, et c'était bien. En revanche, cette mixité sociale, y compris faite par une mairie, n'empêche pas les gens d'inscrire leurs enfants dans l'école du bas. Dans une HLM, beaucoup de gens mettent leurs enfants dans l'école privée, il faut le savoir. C'est un des premiers problèmes. Là, il y a des initiatives très précises à prendre.

Une autre chose pour moi est essentielle. Quel est le problème principal ? Dans l'école où va ma fille, il y a une équipe formidable. Ce sont des gens qui se défoncent toute la journée pour essayer de rattraper les gamins. Il y a cependant une chose avec laquelle nous sommes en difficulté avec eux : leur faire comprendre ce qui se passe dans le quartier, leur faire comprendre le discours qu'a tenu notre amie d'ATD Quart Monde. Si bien qu'aujourd'hui, notre travail essentiel en tant que parents d'élèves est d'essayer de faire en sorte que l'école entende le discours de la rue, du quartier. C'est ce qu'il y a de plus difficile pour nous.

Un exemple. La Mission locale du quartier de la Fontaine au Roi a eu une initiative intéressante, à l'image de ce que nous avons fait aujourd'hui : elle a décidé de faire, un samedi après-midi, ce qu'ils appellent un forum de la parentalité dont le titre était « Questions de parents, répondre ensemble ». S'y retrouvent une quarantaine d'associations, des institutions, les PMI, la CAF, tout le monde y est. Il y a eu cinq réunions de préparation dont la dernière a eu lieu lundi dernier. Pour la première fois était présent un représentant de l'Education nationale qui était l'animateur de la REP 4. Il n'y a pas un inspecteur de l'Education nationale, pas un représentant de l'Académie, pas un directeur, pas un enseignant ! S'il y a un défaut d'information - peut-être ont-ils été mal informés ? -, c'est bien la preuve qu'ils ne sont pas en réseau. C'est ce qu'il faut absolument changer.

Je terminerai par notre expérience. Aujourd'hui, je n'ai plus rien à faire des conseils d'école et de la vie à l'intérieur de l'école parce que finalement, elle n'est pas si mauvaise que cela. Je vais empêcher une fermeture de classe, je vais faire tout cela, d'accord, mais le conseil d'école sert avant tout pour moi - c'est un peu un hasard, tant mieux ! - à faire venir un représentant d'ATD Quart Monde pour parler aux enseignants de mon école. C'est le seul rôle que je trouve essentiel dans ce que je fais en tant que parent d'élève.

(Quelques applaudissements)

M. le PRESIDENT – Merci. Madame, veuillez prendre le micro s'il vous plaît, sans oublier de vous présenter.

Une intervenante – Je suis très heureuse d'avoir été invitée aujourd'hui car je me bats beaucoup dans ma vie, dans mon domaine qui est l'administration, ce qui n'est pas chose facile. J'ai même créé un poste axé sur les conditions humaines puisque ce qui n'est pas très bien, ce n'est pas tant le statut que l'être humain, tout simplement. C'est peut-être le point psychologique, le point crucial des choses : pourquoi y a-t-il de mauvaises conditions de travail ? Pourquoi y a-t-il des gens qui ne s'entendent pas entre eux ? Pourquoi, etc... ? Je n'invente pas, c'est extrêmement difficile. J'ai donc essayé de mettre en place quelque chose qui corresponde à ce que j'ai vécu et à ce que j'ai ressenti. J'y ai beaucoup travaillé et j'ai assumé cette nouvelle disposition que l'on m'a permis de mettre en place là où je travaille...

M. le PRESIDENT – Vous ne pouvez pas dire où ?

L'intervenante – Dans une mairie que je ne citerai pas. Je travaille à la Mairie de Paris mais j'ai pu quand même créer cela, car on sait que beaucoup de choses ont été faites tout en haut, par des ingénieurs notamment, mais cela ne redescend jamais. J'ai travaillé toute seule dans mon coin, pendant de longues années, afin de pouvoir mettre ce système en place, donc j'ai créé ce poste et je l'applique.

M. le PRESIDENT – Comment s'appelle ce poste ?

L'intervenante – Je l'ai créé média social, mais inter-services car c'est dans une mairie où cela n'existe jamais.

M. le PRESIDENT – Coordination de services dans une mairie d'arrondissement.

L'intervenante – Voilà. Je suis chargée du suivi - la dénomination de ce poste sera à étudier et le poste sera peut-être renommé prochainement. Je l'ai créé et je l'ai vraiment assumé depuis un an, on m'a donné la possibilité de l'assumer et de le faire. Le manque d'outils de travail ne m'a pas empêchée de travailler chez moi de très longues heures tous les jours, cela pour dire que lorsqu'on veut vraiment faire quelque chose, on peut se donner les moyens, mais cela a un prix élevé.

J'ai aussi créé une association qui partage l'art, le respect d'autrui, les mêmes valeurs, les mêmes choses. Je me donne en exemple puisque je l'ai créé moi-même. Je sais faire de la peinture, je fais des expositions. J'essaie de mettre aussi en place des projets, de proposer des ateliers. Je me donne beaucoup de mal pour, dans la mesure de ce que je sais faire, bien sûr, aider les autres car c'est mon but. Je suis aussi une citoyenne, donc j'essaie de m'investir.

M. le PRESIDENT – Merci de votre témoignage. Vous avez la parole, madame.

Une intervenante – Je suis une simple maman d'élève...

M. le PRESIDENT – Madame disait qu'elle était une simple maman d'élève. Il n'y a pas de simple et de compliqué. Il y a des mamans...

L'intervenante – Je veux dire que je n'interviens à aucun titre, que ce soit associatif ou autre. Je suis simplement maman d'élève. J'ai la chance de ne pas faire partie du monde des exclus. Toutefois, j'habite Belleville comme monsieur. En vous écoutant tous, j'ai pensé qu'il faudrait essayer de créer, pour regrouper toutes les informations qui sont disponibles et toutes les associations présentes sur Paris ou sur d'autres villes de France, des sortes d'ANPE concernant nos enfants qui sont la base de notre société, de notre futur et de celui de notre pays. Ces ANPE regrouperaient toutes sortes de gens, cela éviterait de faire tout un parcours du combattant pour obtenir des informations ou pour être dirigé, que l'on soit exclu ou non. J'ai deux enfants...

M. le PRESIDENT – Vous souhaitez une Agence nationale pour l'enfance...

L'intervenante – Eventuellement, oui. Lorsqu'on va à l'ANPE, on a beaucoup d'informations, on est dirigé, on est reçu...

Une intervenante – L'Agence nationale pour l'enfance, c'est l'école.

L'intervenante – Non, ce n'est pas une Agence nationale pour l'enfance. L'école est là pour instruire les enfants. Les gens qui sont à l'école ne sont pas tous capables d'instruire nos enfants, mais c'est un autre débat.

Je pense que cela permettrait peut-être aux enseignants de se remettre un peu en question, ce qu'ils ne font pas. Ils restent sur leur quant-à-soi. La formation continue des profs est un peu particulière. Nous vivons, monsieur et moi, dans les quartiers Est de Paris qui supportent toute l'intégration, quelle qu'elle soit (jaune, blanche, noire, maghrébine), nous avons tout. C'est dire qu'une poignée de familles supporte toute l'intégration...

M. le PRESIDENT – Les Chinois sont un peu plus répartis quand même...

L'intervenante – Ils sont aussi dans le treizième. Disons que les Chinois ou plus largement les Asiatiques sont un cas particulier. Toutefois, nous supportons toute l'intégration. Demandez à Neuilly de recevoir des maghrébins, j'aimerais bien voir la réaction ! D'ailleurs, on a vu la réaction a été faite : on a dit 25 % de logements sociaux à Paris. Tous les quartiers huppés ont refusé. Alors comment faire ? On ne peut pas, avec une poignée de familles, assurer l'intégration. Il faut donc trouver les moyens d'accueillir les familles à intégrer, même les familles françaises qui sont en difficulté et de les diriger...

M. le PRESIDENT – Je vous remercie de votre intervention. Je pense que madame demande la parole.

Mme REYNAUD – Je suis Chantal REYNAUD, de l'Etablissement public d'aménagement du Mantois-Seine aval, dans les Yvelines. Cet établissement public a été créé dans le cadre de la politique de la ville, pour mener le grand projet de ville du Mantois et celui de Chanteloup-les-Vignes. Je travaille sur ces deux sites.

J'ai été très intéressée, Madame PAYEN, par votre intervention. Je pense que c'est finalement de la vôtre que je me suis sentie la plus proche. Nous travaillons beaucoup avec l'Education nationale parce que la grande priorité que nous nous sommes donnés, dans le cadre du projet social, est la lutte contre la déscolarisation.

Concernant l'Education nationale, sur ces sites en très grande difficulté, je voulais souligner plusieurs points qui nous paraissent essentiels :

- la valorisation des équipes pédagogiques de l'Education nationale dans leur carrière pour inciter à venir dans ces lieux en grande difficulté ;
- le soutien dans l'exercice de leurs fonctions car ce sont des lieux vraiment difficiles. Il me paraît fondamental de mettre en place des groupes de travail (groupes parole, échange de pratiques pédagogiques). C'est ce que nous avons essayé de mettre en place et cela fonctionne très bien.

En travaillant avec les équipes de l'Education nationale, certains points sont apparus comme sources de déscolarisation :

- l'articulation du primaire avec le secondaire, sujet que nous n'avons pas du tout été abordé, or c'est un gros point qu'il faut travailler ;
- l'orientation en fin de 3^{ème} – cela a été un peu abordé -, notamment l'orientation par défaut. Je pense que c'est également un grand sujet de travail.

Nous avons également essayé de réfléchir sur les problèmes de rescolarisation, sujet que vous n'avez pas du tout abordé. Dans le cadre des efforts faits par l'Education nationale, on peut citer des expériences innovantes comme celle du CLEPT (collège et lycée élitaires pour tous) La Bouture, à Grenoble. La Bouture est une association initiée par des enseignants, qui a créé cet établissement après beaucoup de réflexion et notamment un colloque sur l'exclusion et la déscolarisation, les lycéens décrocheurs en 1997. Nous sommes également allés voir le lycée Jean Lurçat, à Paris, qui a également pris beaucoup d'initiatives pour la rescolarisation d'enfants qui ont eu des parcours un peu chaotiques et qui se sont éloignés de l'Education nationale pour finalement revenir en son sein. C'est un phénomène très important. C'est une préoccupation sur nos territoires : comment construire une réponse pour des enfants qui, après un temps de maturité et d'errance, pourraient avoir envie de reprendre des études ? Je pense que c'est très important.

On n'a pas parlé de la place de la politique de la ville...

M. le PRESIDENT – Des documents seront distribués. Malheureusement, la personne n'a pas pu venir.

L'intervenante – Il y a un autre domaine sur lequel j'aurais aimé qu'on réfléchisse, peut-être aurez-vous des apports : quel est le rôle de l'accompagnement scolaire ? Y a-t-il réellement un bienfait ? Y a-t-il eu des évaluations approfondies ?

M. le PRESIDENT – Oui.

L'intervenante – L'argent et toute l'énergie consacrés à l'accompagnement scolaire, hors temps scolaire, ont-ils réellement un impact positif sur le plan social mais aussi sur le plan scolaire ?

M. le PRESIDENT – Oui, cela a un impact limité.

L'intervenante – J'ai l'impression que beaucoup de réflexions sont en train de remettre en cause la réelle efficacité. C'est une question qui nous interroge beaucoup car énormément d'argent et d'énergie sont investis dans ces actions avec le résultat souhaité.

M. le PRESIDENT – Merci beaucoup. On peut encore écouter une dernière intervention. Je pense que madame a demandé la parole. Je demanderai ensuite à M. CASTELLAN de nous dire un mot de conclusion de notre matinée. Vous avez la parole.

Une intervenante – J'ai écouté avec beaucoup d'attention tous les intervenants. Je suis moi-même ancienne enseignante, quarante ans d'enseignement seulement en France et à l'étranger ! Depuis douze ans, je suis codirectrice d'une association de réinsertion de cadres seniors et, même si cela semble un peu étranger au sujet, je voulais dire que les plus de 1 500 cadres qui sont intervenus dans mon association, et pour lesquels notre équipe a essayé d'intervenir, se sont trouvés eux-mêmes dans des difficultés que peut-être on oublie. En effet, les enfants de cadres qui depuis 1993 ont été au chômage ont subi des conséquences scolaires assez importantes, et je ne parle pas des autres. Les parents n'ont pas toujours trouvé la réponse car l'Education nationale pensait qu'ils pouvaient eux-mêmes, de par leur niveau social, répondre aux questions de leurs propres enfants.

La seconde question s'adresse à Mme PRADURA : quand l'hyperactivité deviendra-t-elle une maladie soignée, et que fera-t-on des enfants hyperactifs ? J'ai des exemples douloureux et flagrants d'enfants qui ont été complètement rejetés, qui n'ont eu aucune scolarité, pour lesquels il n'y a aucun lieu où l'on puisse les adresser. C'est grave, car ce sont des enfants intelligents, doués, capables de faire des choses extraordinaires et que l'on rejette - je n'ai pas de mot plus fort que celui-ci -, et je le vis. Je me suis adressée à tout ce qui existe. Autrefois, car je l'ai déjà vécu une première fois – vous allez dire que je récidive –, le ministère de la Santé aidait en envoyant les enfants dans des écoles du style de Summer Hill, et c'était très bien. Où sont passés ces établissements scolaires ? Récemment, j'ai eu le cas d'un garçon qui a maintenant quinze ans, qui n'a jamais, au grand jamais, mis les pieds dans une école car au bout de deux jours, il en a été sorti, y compris par les pompiers et la police. Cet enfant est chez lui. C'est mon petit-fils.

M. le PRÉSIDENT - Il y a une question précise à notre collègue médicale, puis nous clôturons cette matinée après son intervention.

Mme PRADURA-DUFLLOT – Il me semble que les services hospitaliers traitent l'hyperactivité. Je voudrais dire qu'en matière d'intégration scolaire, des progrès ont été réalisés depuis trois ou quatre ans en proposant aux élèves en grande difficulté (problèmes psychiatriques, l'hyperactivité, TOC, etc...) des projets individuels d'intégration où l'on essaye de combiner des accueils partiels à l'école et de l'assistance pédagogique à domicile. Je pense que l'on peut, qu'on arrive à rescolariser, ne serait-ce qu'à temps partiel, des élèves qui étaient très compliqués à scolariser. Il faut contacter les équipes des établissements, les médecins et voir ce que l'on peut faire.

L'intervenante – Madame, j'ai tout essayé. Je suis issue de l'Education nationale et croyez-moi je connais l'ensemble des dispositifs.

M. le PRÉSIDENT – Vous pourriez peut-être vous voir après pour échanger des adresses. Une dernière question ?

Mme DEBERNY – Je m'appelle Corinne DEBERNY et je travaille à l'Institut d'aménagement de la Région Ile-de-France. Les débats de ce matin m'inspirent deux remarques.

Les discussions étaient consacrées à l'Académie de Paris dont j'aurais tendance à penser qu'elle est assez favorisée par rapport aux deux autres académies d'Ile-de-France dans la mesure où son territoire correspond à celui d'une mairie qui est assez active et à celui d'un conseil général. Je me demande si ces questions de partenariat et de réunion autour de la table de l'ensemble des partenaires ne sont pas encore plus aiguës dans les autres académies.

Autre remarque : on n'a pas du tout évoqué ce matin le dispositif des écoles de la deuxième chance qui existent en Seine-Saint-Denis et qui sont une façon de récupérer des enfants, ou d'ailleurs des jeunes adultes, qui ont été en rupture avec le système scolaire.

CONCLUSION

M. le PRESIDENT – Merci beaucoup. S'il n'y a plus de questions, je vais demander à M. CASTELLAN de dire quelques mots de conclusion. Je vais cependant me permettre de relever trois ou quatre propositions ou rappels qui ont été faits dans le débat concernant ces lieux, procédures, modalités de concertations, partenariats, décloisonnement, etc... :

- le Schéma de Protection de l'enfance, qui me semble effectivement être une opportunité intéressante et qui a l'air d'être bien avancé sur Paris ;
- la cellule de veille éducative dont a parlé Mme CLOAREC, qui semble avoir été prévue dans une circulaire mais a du mal à fonctionner et qui pourrait être un moyen intéressant ;
- une idée intéressante de madame sur ce que j'appellerai un guichet unique des problèmes de l'enfance, qui semble-t-il, sera utile pour permettre aux gens de se repérer, d'être orientés vers les bonnes filières permettant la résolution de leurs problèmes ;
- la capitalisation des expériences de rescolarisation. Nous sommes sans doute un peu responsable d'un manque de diffusion à l'ensemble des acteurs des résultats de la recherche, car il y a eu beaucoup de recherches sur l'accompagnement scolaire, sur les expériences d'alternance, etc... Les résultats de ces recherches doivent être rassemblés, traduits et diffusés. De plus, il faut qu'il y ait des gens dans les associations et l'Education nationale qui soient les intermédiaires entre ces recherches, ces évaluations et l'ensemble des acteurs pour savoir ce qui marche et ce qui ne marche pas, ce qui marche mieux ou moins bien ou, plus intéressant encore, ce qui marche dans certaines conditions et pas dans d'autres car les problèmes se posent souvent comme cela.

Voilà quelques idées que j'ai trouvées intéressantes et porteuses d'avenir de notre débat.

M. CASTELLAN va clôturer cette journée en faisant éventuellement des propositions. Je lui passe donc la parole.

M. CASTELLAN - Je dirai juste quelques mots car je souhaite laisser la parole à Michel REYMONDON.

J'aimerais d'abord remercier tous les intervenants et ceux qui ont pris part au débat parce que je crois que le matériau qui a été mis sur la table est important et mérite d'être poursuivi. Je ne me lancerai pas aujourd'hui dans une synthèse, ni dans l'esquisse d'axes de poursuite, mais je voudrais à la fois vous remercier et vous dire que nous souhaitons nous emparer de ce matériau, donc nous ferons probablement un document écrit qui sera peut-être plus complet parce que l'écrit permettra de balayer des aspects qui n'ont pas été vus. Je souhaite que l'on puisse continuer à travailler sur ces questions avec les partenaires présents qui le souhaiteraient.

Nous n'avons traité que Paris parce que c'est un lieu de fortes disparités et parce que, fondamentalement, l'Académie de Paris s'est proposée, or, on ne peut travailler avec quelqu'un que s'il est partenaire. Je tiens encore à remercier M. REYMONDON d'avoir accepté à la fois de mettre sur la table et de s'exposer à la critique. Je crois que ce n'est qu'ainsi que l'on progresse. Je lui laisse la parole...

M. REYMONDON – Je me demande si, après toutes ces interventions, nous n'aurions pas encore un peu de travail à conduire... Il me semble. Surtout que nous n'avons pas vraiment parlé des tout-petits, des enfants du primaire, ni non plus des étudiants, or, certains ont des difficultés importantes pour vivre, pour se loger, etc..., ou des élèves hospitalisés, mais on ne peut pas être exhaustif dans une matinée. On avait évoqué avec Michel CASTELLAN la possibilité de travailler toute la journée ensemble. C'était peut-être un peu long. Malgré tout, inversement, le fait de ne travailler ensemble qu'une demi-journée vous conduit à être, j'imagine, presque tous aussi frustrés que moi.

Je retiens cependant deux idées importantes :

- S'agissant de la coordination des politiques, il reste quelques progrès à faire. Les responsabilités des uns et des autres ont besoin d'être croisées. La politique et l'action de l'Etat en matière de transports, de santé, d'action sociale, d'emploi ont besoin de se croiser avec les objectifs et les politiques de l'Education nationale, en tout cas nous le souhaitons absolument. On ne voit pas comment - cela a été dit à plusieurs reprises - les politiques du logement n'auraient pas d'effets sur les politiques scolaires, sur les scolarisations, etc... Tout est croisé. C'est une première chose et il me semble que je ne le mélange pas exactement avec un travail de concertation, de rencontres, d'échanges avec les principaux acteurs.
- Je suis presque d'accord pour dire qu'à l'évidence, il existe une violence de l'institution. On peut en parler clairement. Cette violence de l'institution, c'est en général le moment où l'institution est totalement centrée sur ses objectifs et uniquement sur ses objectifs avant de s'ouvrir aux usagers, aux enfants, aux parents. Il faut comprendre qu'une institution en difficulté se recentre et se resserre sur elle-même. Il n'y a que lorsque l'institution est suffisamment sûre d'elle qu'elle est capable de s'ouvrir.

Je conclurai là-dessus. Si nous sommes ici ce matin, c'est que nous, Académie de Paris, avons su, je l'espère, nous ouvrir un peu à vous, à vos remarques et à vos propositions, mais je suis bien persuadé que nous avons encore du chemin à faire pour travailler vraiment avec vous. Je crois que les rencontres que nous aurons seront la forme de respect que nous aurons vis-à-vis de vous, notamment parents.

M. le PRESIDENT – Voilà le thème de la prochaine rencontre, Monsieur CASTELLAN !
Merci à tous en tout cas de votre participation.

(Applaudissements.)

LISTE DES PARTICIPANT-ES

- MME CLAIRE AGHION	SECOURS POPULAIRE
- MME IRENE AMIEL	EPAMSA
- MME LILIANE AUVERT	MGI. ACADEMIE DE PARIE
- M. JEAN-BERTRAND BARY	MRAP
- MME MARCELLE BERNON	UDAF PARIS
- M. MARC BERSON	CAF DE NANTERRE
- MME SUZIE BLITZ	CENTRE BELLEVILLE
- MME HELENE BONNET	CLUB PREVENTION LES REGLISSES (PARIS 20EME)
- M. ALAIN BOURGAREL	
- MME LAURENCE BULTEZ	MISSION LOCALE DE NANTERRE
- M. GUY CAILLAT-GRENIER	PREFECTURE DE REGION – MISSION VILLE
- MME SOLANGE CAPBER	FCPE PARIS
- MME CHRISTINE CARDOSO	OASIS 18
- MME ALBA CASTRO	CLUB PREVENTION LES REGLISSES (PARIS 20EME)
- MME HELENE CHAMBOREDON	DRASSIF
- MME GISELE CLOAREC	FCPE PARIS
- MME MARIE COLIN	CAF DES HAUTS- DE-SEINE
- MME MARIE-ANNICK DARMAILLAC	PREFECTURE DE PARIS – MISSION VILLE
- MME MARTINE DEPREZ	MIPES
- M. PIERRE-MARIE DESCOLONGES	CESR
- MME CATHERINE EMBERSIN	OBSERVATOIRE REGIONAL DE LA SANTE D'ÎLE-DE-FRANCE
- M. YVON ESCOBAR	PEEP PARIS
- MME CATHERINE FLAMENT	FCPE
- MME DEBORAH GAMPER	SAU DIDOT
- MME BRIGITTE GIORDAN	SECOURS CATHOLIQUE
- MME DOMINIQUE GIORGI	DASES – DEPARTEMENT DE PARIS
- M. YVES GOEPFERT	DELEGATION INTER-MINISTERIELLE A LA VILLE
- MME PASCALE KERLIDOU	RECTORAT DE PARIS
- MME BRIGITTE LALANDE	SIOAE 75 / AVVEJ
- MME BRIGITTE LE GOUIS	CONSEIL NATIONAL DES FEMMES FRANÇAISES
- M. THOMAS LE JEANNIC	PREFECTURE DE REGION
- MME MAGGY LE ROY-HIEST	INSPECTION ACADEMIQUE DE BOBIGNY
- MME JACQUELINE LEBON	DGAS
- MME ANNICK LEROY	ADJOINTE AU MAIRE DU 7EME ARRONDISSEMENT DE PARIS
- MME SOMINE LES	DASES – VILLE DE PARIS

- MME FRANÇOISE MALLET-PELLETIER	COMPETENCES
- M. OLIVIER MESSAC	FCPE PARIS
- MME MURIELLE MONROSE	DREES
- MME DANIELLE MULTINU	
- MME NICOLE NICODEAU	PREFECTURE DE REGION – MISSION VILLE
- MME MARYVONNE NOEL	RECTORAT DE PARIS
- MME MARIE-MADELEINE ORHAND-MAINSANT	DRTEFP
- MME ODILE PAYEN	ATD QUART MONDE
- MME MARTINE PRADURA-DUFLOT	RECTORAT DE PARIS
- MME ANNE RENOULT	RECTORAT DE PARIS
- M. BRUNO RIVOLIER	DRPJJ
- MME KETIA RODRIGUES	CENTRE SOCIAL DE BELLEVILLE
- MME DOMINIQUE SAINT-MARC	SERVICE D'ORIENTATION SPECIALISE – JCLT
- M. PATRICK SALVATORI	RECTORAT DE PARIS
- MME LILIANE SARR	COMPETENCES
- MME REINE-MARIE SAUGEY	RECTORAT DE PARIS
- MME FRANÇOISE SAVOYE	CLUB PREVENTION LES REGLISSES (PARIS 20EME)
- MME PASCALE SCHIRATTI	CAF DU VAL D'OISE
- M. PHILIPPE STARCK	SIOAE 75 / AVVEJ
- MME MARIE TENIAS	IMMOBILIERE 3 F
- MME NOËLLE-ANNE UGUEN	ASSOCIATION LA CHAPELLE – POINT ECOUTE JEUNES
- M. JEAN-PIERRE VALENTIN	DDPJJ
- M. THIERRY VECLIN	GESTE
- MME STEPHANIE VENEZIANO	REGION ILE-DE-FRANCE / DASES
- M. GILLES VIAU	INSPECTION ACADEMIQUE DE NANTERRE. MGI 2
- MME VERONIQUE VIGNON	ASSOCIATION FEMMES ACTIVES ET FOYER
- M. HAYET ZAIDI	
- MME NORA ZANOUN	RELAIS 59

ANNEXES

Annexe 1 : Les politiques de l'Etat en matière de lutte contre l'exclusion et la grande pauvreté : l'exemple de l'Education Nationale.

Annexe 2 : Lettre du CASNAV de l'Académie de Paris N°5, janvier 2003.

Annexe 3 : Un partenariat Académie de Paris – Mairie de Paris « L'action Collégien ».

Annexe 4 : Les Actions de la Mission Générale d'Insertion.

Annexe 5 : Le Centre d'Information et d'Orientation près du Tribunal pour enfant.

Annexe 6 : Intervention de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (FCPE).

Annexe 7 : Intervention de l'association départementale des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public (PEEP).

Annexe 8 : Les treize propositions du rapport Joutard (1992) « Grande pauvreté et réussite scolaire : changer le regard ».

Annexe 9 : Témoignages - extraits de « L'école devant la grande exclusion » de Claude Pair, Hachette éducation.

Annexe 10 : Présentation synthétique de la Protection Judiciaire de la Jeunesse Paris.

Annexe 11 : Dossier sur la veille éducative comprenant : Lettre du Ministre de l'Education nationale et du Ministre délégué à la ville sur la mise en oeuvre de la veille éducative ; « La veille éducative : l'éducation est une responsabilité partagée » ; Lettre de la DIV sur la veille éducative.