

A 19 168

Inspection Générale de l'Education Nationale
Groupe Etablissements et Vie Scolaire

~~EXCLUSION~~
ET
PAUVRETE
EN MILIEU SCOLAIRE



Rapporteur : M. Robert CHAPUIS
Inspecteur Général de l'Education Nationale



Novembre 1995

SOMMAIRE

EXCLUSION ET PAUVRETE EN MILIEU SCOLAIRE

**Groupe Etablissements et Vie Scolaire
de l'IGEN**

Ont participé activement au groupe de travail sur le thème
"Exclusion et Pauvreté en milieu scolaire" :

- Michel BLACHERE
- Josette CAPDEVILLE
- Philippe DUVAL
- Jean FABRE
- Daniel GROSCOLAS
- Marc RANCUREL
- Michèle SELLIER
- Emile SERNA
- Martine STORTI
- Jean-Marie VINCIGUERRA

Rapporteur : Robert CHAPUIS

EXCLUSION ET PAUVRETE EN MILIEU SCOLAIRE

SOMMAIRE

PREAMBULE

p.6 à p.13

1ère PARTIE : POINTS DE REPERE

p.14 à p.39

I - L'ELEVE ET SA FAMILLE	p.15 à p.22
1) Des structures familiales éclatées	p.15 & 16
2) Une situation économique dégradée	p.16 à p.18
3) Des origines nationales disparates	p.18 à p.20
4) L'influence de l'origine socioprofessionnelle	p.20 à p.22
II - LES "LYCEENS TRAVAILLEURS"	p.23 à p.25
III - LES ELEVES ET LEURS BESOINS MATERIELS	p.26 à p.32
A - L'élève et son alimentation	p.26 à p.30
B - Les autres besoins	p.30 à p.32
IV - LES LYCEENS MAJEURS	p.33 à p.36
V - UN NOUVEAU MONDE	p.37 à p.39

2ème PARTIE : LES REPONSES ACTUELLES

p.40 à p. 69

I - LES DISPOSITIFS GENERAUX	p.41 à p.49
A - L'aide aux familles au niveau national	p.41 à p.46
B - Quelques constatations à la base	p.47 à p.49

II - LES AIDES DIVERSIFIEES	p.50 à p.65
A - L'action des collectivités territoriales	p.50 à p.53
B - L'action sociale déconcentrée	p.53
C - La solidarité interne et externe	p.54
D - Les pupilles	p.55 & 56
E - Le Fonds Social Lycéen	p.57 à p.65
III - CONNAITRE ET COMMUNIQUER	p.66 à p.69

3ème PARTIE : CONSTATS ET RECOMMANDATIONS

p.70 à p.86

I - LES LECONS DE L'HISTOIRE	p.71 à p.75
II - RECOMMANDATIONS	p.76 à p.89
1 - La restauration scolaire	p.76 & 77
2 - L'hébergement et le transport	p.77 à p.79
3 - Les lycéens majeurs	p.79 & 80
4 - Le rôle de l'Etat et des collectivités locales	p.80 à p.83
5 - Les Fonds Sociaux (FSL & FSC)	p.83 à p.85
6 - Education et information	p.85 à p.87
7 - Pour une politique sociale des établissements	p.87 à p.89

EN GUISE DE CONCLUSION... **... POUR NE PAS CONCLURE**

P.90 & 91

PREAMBULE

EXCLUSION ET PAUVRETE EN MILIEU SCOLAIRE

EXCLUSION ET PAUVRETE EN MILIEU SCOLAIRE

PREAMBULE

"Exclusion" : le mot lui-même mérite un commentaire. A travers son usage, les analystes ont développé, en la matière, un langage emprunt de correction. L'exclusion, observée, sociologisée, apparaît évidemment multiforme : économique, sociale et culturelle, on l'analysera comme rupture du lien social ou comme désaffiliation. Elle a cependant aussi un visage et un nom, aussi anciens ou presque que les sociétés humaines : la pauvreté. On pensait que le progrès avait définitivement fait reculer cette dernière et qu'il restait seulement quelques poches à résorber. (1)

Il y a toujours eu des pauvres en effet. Ils ont entraîné des révoltes (de Spartacus aux jacqueries) ou des élans mystiques (du Poverollo aux Petits-Frères des Pauvres). Mais nos sociétés occidentales ont prétendu éliminer le risque social de la pauvreté par des politiques de développement économique et l'application des principes égalitaires. En devenant industrielles, nos sociétés prétendaient réduire la pauvreté à un simple phénomène d'inadaptation individuelle : il y aura toujours des marginaux...

Au premier tiers du 19^{ème} siècle, la vision saint-simonienne prétendait – selon le titre d'un opuscule de celui qui allait devenir 20 ans plus tard Napoléon III – à "l'extinction du paupérisme". L'évolution économique et sociale n'a pas répondu à cette attente : l'exode rural a appauvri les campagnes et développé une pauvreté urbaine dont l'oeuvre de Zola témoigne encore aujourd'hui. Plus tard Péguy, le petit-fils de la rempailleuse de chaises, distinguera la pauvreté, situation sociale dont se satisfait ceux qui n'ont d'autre ambition que de se conformer à leur condition, et la misère qui fait perdre à l'être humain sa dignité, sa condition même d'être humain. On en est ainsi venu, devant l'inégalité des conditions, à souhaiter la reconnaissance des mérites et à vouloir instaurer l'égalité des chances. L'école est apparue, dans le dernier quart du 19^{ème} siècle, comme le lieu principal où pouvait se réaliser l'égalité des chances : l'école primaire, dans chaque commune, se devait d'être gratuite et obligatoire. Ouverte à tous les enfants du peuple, donc laïque, elle devait fournir la formation de base à partir de laquelle pouvaient se distinguer les talents. Les bourses, qu'on obtenait sur concours, permettaient aux moins fortunés de poursuivre dans l'enseignement secondaire. Une certaine rémunération (ou une simple prise en charge) accompagnait ceux qui entraient en apprentissage; diverses allocations directes ou indirectes soutenaient ceux qui entraient dans des formations professionnelles.

Constatant la pauvreté, l'école républicaine refusait qu'elle devienne un destin pour les enfants des familles pauvres : elle se devait d'assurer la promotion des meilleurs, avec le concours de l'Etat et, souvent, l'appui des communes.

(1) L'Etat de la France 95-96 – CREDOC – (La Découverte) – p. 33

Après la première guerre mondiale, l'école républicaine, celle à laquelle on attache le nom de Jules Ferry, a connu sa première grande épreuve : elle a été positive. La génération de l'enseignement primaire obligatoire a été celle de l'unité nationale, de la capacité – toutes classes confondues – de résister à l'envahisseur et de défendre la patrie. La durée comme la dureté de la guerre ont permis aussi de révéler que les mérites n'étaient pas liés aux conditions sociales : chaque homme avait sa valeur, avait son prix. Il faut rappeler aussi qu'à l'arrière, les femmes ont pris leur part de l'activité économique, poussant ainsi à la reconnaissance d'une égalité qu'il faudra plusieurs décennies encore pour faire reconnaître.

La guerre de 14-18 aura cependant des conséquences importantes sur le système éducatif et les conditions de la prise en charge des plus pauvres. C'est en 1915 que se crée, à Paris, la première association en faveur des orphelins de guerre, les "pupilles de la Nation". En 1917, se constitue la Fédération des Associations Départementales des Pupilles de l'Enseignement Public qui sera reconnue d'utilité publique en 1919. Ces associations prennent en charge des milliers d'enfants privés de leur père et parfois aussi de leur mère. Elles mettront leur point d'honneur à pousser le plus loin possible les pupilles vers le Primaire Supérieur bien sûr, mais aussi vers les bourses de l'Enseignement Secondaire et les Ecoles Normales.

Une nouvelle forme de contribution sociale à l'enseignement dépassant l'obligation scolaire apparaît ainsi. Elle est accompagnée par des mouvements de solidarité qui visent à responsabiliser de plus en plus l'Etat dans le soutien des familles défavorisées, au profit de l'éducation des enfants. Le système des bourses se développe; il vise à faciliter l'entrée dans l'enseignement secondaire des enfants que leur famille, pour des raisons financières, souhaiterait voir travailler le plus vite possible. A la veille de la 2^e guerre mondiale, on a donc un système assez simple :

- > gratuité pour tous dans le primaire
- > extension de la gratuité à travers le Primaire Supérieur et bientôt les Cours Complémentaires
- > bourses de l'enseignement secondaire, à partir de la 6^e
- > développement des lycées publics à moindre frais
- > écoles nationales professionnelles ou écoles spécialisées, avec internats où les frais peuvent être limités ou pris en charge par des systèmes d'aides ou de bourses particulières
- > apprentissage à peu de frais, avec une rémunération progressive.

Par ailleurs, les familles en difficulté peuvent recevoir des aides à travers l'action sociale des communes ou les systèmes mutualistes ou coopératifs mis en place dans certains secteurs professionnels (mineurs, cheminots, etc...).

En 1945, de nouveaux principes, plus démocratiques, vont inspirer l'action législative et la réforme sociale : c'est la mise en place de la Sécurité Sociale ou le développement des Allocations Familiales; c'est aussi la volonté de "démocratiser" progressivement l'enseignement secondaire et, de ce fait, par le trait d'union du baccalauréat, l'enseignement supérieur. La gratuité de l'enseignement est inscrite dans le Préambule de la Constitution de 1946.

Telle que la conçoit le plan Langevin-Wallon de 1947, la démocratisation de l'enseignement doit accompagner tout naturellement, avec le concours de l'Etat, l'accroissement de la richesse nationale par le développement industriel. Il faut bien sûr partager équitablement cette richesse et en faire profiter largement le système éducatif qui assurera l'égalité des chances à des niveaux de plus en plus élevés.

En conséquence :

- > gratuité de l'enseignement secondaire, prolongé jusqu'à 18 ans, comme pour l'enseignement primaire
- > aide aux familles dans le primaire, bourses aux élèves dans le secondaire
- > bourses ou présalaire pour les étudiants
- > ~~effort de l'Etat pour offrir des locaux et des moyens suffisants, ainsi que des enseignants compétents.~~

La réalité politique fera de ce plan une référence idéologique plutôt qu'un programme gouvernemental. Au demeurant pendant longtemps, c'est davantage la relation entre l'enseignement privé et l'enseignement public qui a structuré le débat politique, plutôt que la réforme de l'enseignement pour sa "démocratisation".

Cependant les réformes développées dans les premiers temps de la 5^e République, au début des années 60, répondent dans une large mesure aux principes esquissés dans les années 45 et suivantes :

- > le collège, qui d'Enseignement général (les CEG étant la transformation des Cours complémentaires) devient d'Enseignement Secondaire, est destiné à accueillir tous les élèves : premier cycle du secondaire, on y observe, puis on y oriente les élèves vers la vie active ou les différentes formes d'enseignement, général, technique ou professionnel
- > l'enseignement technologique rejoint l'enseignement général dans la préparation de diplômes théoriquement de même valeur, à travers des sections dont l'énumération s'arrêtera à la lettre H...
- > les centres d'apprentissage, délaissés progressivement par les entreprises, deviennent des collèges d'enseignement technique, puis des lycées d'enseignement professionnel, pour être aujourd'hui des "lycées professionnels"
- > l'enseignement supérieur s'ouvre à des bacheliers de plus en plus nombreux : les "oeuvres universitaires" (par les CROUS) faciliteront financièrement leurs études pour lesquelles il n'y a pas de droit d'inscription: cités U, restos U, centres de santé, MNEF, etc...

Ces réformes vont entraîner le décollage démographique de l'enseignement secondaire, puis de l'enseignement supérieur.

Et les pauvres ? L'enrichissement national doit en limiter le nombre et l'Etat veillera à protéger les enfants des conséquences de cette pauvreté : par les bourses et par une bonne orientation, répondant aux capacités de chacun. Le débat se déplace alors vers les mécanismes internes de sélection : pourquoi les fils d'ouvriers semblent-ils voués à

l'enseignement professionnel et ceux de cadres supérieurs à l'enseignement général et à la préparation des Grandes Ecoles ?

La révolte étudiante et lycéenne de Mai 68 revendique de nouvelles valeurs de référence. Elle pose des questions sur le contenu et la nature de l'enseignement, pour qu'il se rapporte davantage à la société réelle plutôt qu'à des savoirs académiques. Elle rencontre de ce fait le terrain "social" de la démocratisation de l'enseignement, mais elle néglige – quand elle n'exclut pas totalement – ses aspects institutionnels. Elle constate le décalage entre les sociétés constituées par la pauvreté (le monde des "sans espoir" de Frantz Fanon ou de Marcuse) et les sociétés industrielles développées, mais ne s'est évidemment pas rapportée aux évolutions sociales qu'allaient précisément connaître ces sociétés à partir du milieu des années 70.

Ce qu'on a appelé la crise – que l'on date souvent du premier choc pétrolier de 1973-74 – va bloquer les processus d'évolution économique et sociale qui étaient à l'oeuvre dans les 2 ou 3 décennies précédentes, ou en changer la nature. On voit alors se développer des phénomènes de nouvelle pauvreté, voire de grande pauvreté qui entrent en interaction avec d'autres phénomènes tels que :

- la modification des structures familiales
- la modification des comportements sexuels
- l'extension du phénomène urbain, avec la distinction entre centre et périphérie
- de nouvelles formes d'immigration, tant du côté des pays d'origine que de l'implantation en France : là où il y avait des courants d'échange et de renouvellement, il y a fixation durable avec regroupement familial, créant des phénomènes de génération (ex. : les "beurs") et des difficultés d'intégration
- la généralisation des médias et la banalisation de leurs messages, avec un fort pouvoir émotif lié à l'image ou au son
- de nouvelles habitudes de consommation
- et bien sûr une transformation radicale du travail, dans ses techniques, ses conditions, son organisation ... et sa répartition.

A la fin des années 70, les phénomènes de pauvreté sont perçus essentiellement à travers les questions du chômage et de la protection sociale. L'inflation masque alors le décalage entre les aspirations et les moyens : on attend que se ferme la parenthèse...

La question de l'enseignement secondaire devient cruciale : c'est l'instrument de la promotion sociale et la garantie de l'avenir pour les familles. Riches ou pauvres, elles souhaitent faire poursuivre des études à leurs enfants le plus loin possible, donc avec la formation générale la plus haute et la plus longue possible. L'orientation vers l'enseignement professionnel est vécue comme une déchéance, un échec. Dans cette course, il y a ceux qui ont dès le départ une conduite d'échec : des immigrés, mais aussi des pauvres de plus en plus nombreux; ils viennent alors peupler des sections ou des lycées professionnels dont l'image devient encore plus difficile.

C'est pourtant dans ces établissements – les L.P. – que, pour faire face aux difficultés des élèves, s'inventent de nouvelles techniques d'éducation, y compris pour les apprentissages de base (français, mathématiques, vie contemporaine,...). On y découvre

l'importance de la technologie, comme discipline; elle sert de référence aux "classes technologiques", avec une pédagogie d'équipe pour les élèves comme pour les enseignants ; on expérimente le contrôle continu, les unités capitalisables, la relation avec l'entreprise, etc...

C'est de la maladie que l'on tire des leçons pour garantir la santé. De la même façon, c'est le traitement de l'échec scolaire qui fait réfléchir aux moyens de faire mieux réussir tous les élèves.

Alors même que la pauvreté semblait en cours de résorption dans les années 70 (1), elle va prendre de nouvelles forces et de nouvelles formes dans les années 80. Il faut en effet juguler l'inflation, c'est à dire faire tomber les masques, et accélérer les restructurations du système industriel, qui ont trop attendu, ce qui a pénalisé l'ensemble du système économique français.

La fin de la croissance, le développement du chômage, les contraintes monétaires, la spéculation foncière ou immobilière, la constitution de poches d'immigration entraînent un accroissement des inégalités, avec une distinction progressive entre les "pauvres" relativement aidés et protégés et d'autres pauvres qui échappent à ces systèmes de protection : les exclus.

En février 1987, le rapport du Père Wresinski, fondateur d'ATD Quart Monde (Aide à Toute Détresse), devant le Conseil Economique et Social, définit ainsi la grande pauvreté :

"la précarité est l'absence d'une ou plusieurs sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux.

L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même dans un délai prévisible"

"Grande pauvreté et réussite scolaire : changer de regard", tel était le titre d'un rapport établi par le recteur Joutard en 1992. Il prenait en compte la situation des familles qui, faute de moyens financiers, risquent de perdre et de faire perdre à leurs enfants, tout repère social. L'exclusion deviendrait alors un milieu, tout autant que l'aisance constitue pour d'autres familles, d'autres enfants, un milieu à la fois culturel et social dont on tire une certaine conception de soi-même, des autres et de la société.

(1) CREDOC - op.cit. - p. 157 / 158 : Le chancre du chômage

"Les années de la croissance furent aussi celles de la réduction régulière de la pauvreté. Les passages se faisaient de l'agriculture au monde ouvrier et du monde ouvrier au tertiaire. L'instauration du Salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC) en janvier 1970, la prise en charge financière des personnes handicapées à partir de juin 1975, l'extension, puis la généralisation, en 1980, de la couverture sociale, l'amélioration de diverses prestations familiales telle l'Allocation de parent isolé firent que la pauvreté n'apparut plus que de manière résiduelle. Les années 1975 - 1980 furent aussi celles de la fin de la lancinante question de la pauvreté pour des millions de personnes en retraite. Certes, 1,5 million de personnes âgées, principalement des agriculteurs et des artisans, bénéficient encore de l'allocation du Fonds national de solidarité, mais leur nombre va chaque année en décroissant."

Pour ces familles, la question n'est plus seulement de trouver une aide financière pour les enfants, c'est aussi de trouver une place dans le dialogue social autour de l'école : qu'on les considère, qu'on en tienne compte, qu'on leur laisse la parole, c'est au moins aussi important, nous disent les animateurs d'ATD Quart Monde, que de les informer sur les bourses ou les allocations scolaires.

La pauvreté, c'est normal, est d'abord perçue à travers la situation de la famille et l'on cherche des solutions à la base à travers la famille et pour les premiers âges de l'enfant : après la crèche ou l'assistante maternelle, c'est l'école maternelle sur laquelle on insiste, à partir de 2 ans si possible, puis l'école primaire jusqu'à 10-11 ans (parfois davantage s'il y a eu des absences ou des redoublements). On se préoccupe alors d'aider les familles ou - en cas de besoin - de placer les enfants dans des familles d'accueil, des milieux protégés. C'est bien, et c'est un aspect important de la politique sociale, à travers les allocations familiales, les allocations scolaires, les aides à la scolarité.

Mais qu'en est-il ensuite, quand l'enfant, à travers l'adolescence, doit assurer progressivement son autonomie ? Qu'en est-il quand il devient - au lycée et dès le collège - effectivement autonome sur le plan matériel, parce que sa famille a éclaté ou qu'elle est obsédée par ses propres problèmes ? Qu'en est-il quand il devient autonome sur le plan psychologique, sans pouvoir en réaliser les conditions matérielles ? Qu'en est-il quand il se ressent différent des autres ou qu'il s'identifie à un groupe, voire à une bande ?

La situation de pauvreté n'est pas vécue au lycée seulement par rapport à la famille; elle est vécue aussi pour soi, avec tous les risques d'exclusion individuelle ou "collective" que cela comporte. Au collège, de la 6^e à la 3^e, on assiste à une transition lente ou brutale de l'état de dépendance familiale à l'état d'autonomie, qui n'exclut pas bien sûr la dépendance à l'égard de la famille, mais la fait vivre différemment (en mieux ou en pire...).

Cette évolution de la "société lycéenne" s'est exprimée dans la nature même des manifestations lycéennes. A l'automne 86 ce sont des manifestations étudiantes contre le projet de la loi Devaquet qui préconise une certaine forme de sélection à l'entrée à l'Université qui mobilisent progressivement des lycéens : ce sont surtout ceux des grands lycées de Paris ou de province qui descendent dans la rue. La réponse sera le retrait du projet de loi et la démission du secrétaire d'Etat.

A l'automne 90, à la suite d'actes de violence intérieurs ou extérieurs à des lycées de la Banlieue Nord de Paris, ce sont principalement des lycéens que l'on verra manifester et souvent au premier rang d'entre eux ceux des lycées professionnels. Les revendications ont changé : elles tournent autour de la réussite scolaire gage d'un emploi durable, et des conditions matérielles qui peuvent la permettre. La réponse sera un Plan d'Urgence qui sera négocié avec des "coordinations" de lycéens, les syndicats d'enseignants, les associations de parents d'élèves, les représentants des collectivités locales (Région principalement). Présentées par le Ministre le 29 novembre 1990 à 2500 proviseurs de lycées réunis à Paris, elles concernent :

- > la rénovation des lycées (avec les internats notamment et la sécurité des locaux)
- > la vie lycéenne (fonds de vie lycéenne, fonds d'animation)

- les conditions d'encadrement et d'animation (documentation, conseillers d'éducation, surveillants, comités d'environnement social, etc...)
- l'organisation pédagogique des lycées (cf. les travaux du Comité National des Programmes)
- l'aide sociale aux élèves, avec en particulier la création du Fonds Social Lycéen (190 millions en Janvier 91).

C'est pourquoi, il importe d'examiner plus attentivement les formes et les conséquences de la pauvreté au collège et au lycée, dans un milieu scolaire devenu très hétérogène dans sa composition, mais aussi dans sa structure, avec tous les risques d'exclusion possible

Ce rapport vise à une première approche, par une sorte de sondage, disons même de coup de sonde, sur une question qui mériterait sans doute davantage d'enquête et de réflexion. Du moins peut-il servir à en montrer l'exigence.

Cette première enquête a concerné dix académies. certains établissements ont été approchés dans neuf autres académies.

Les observations ont porté sur 52 collèges, 35 lycées professionnels et 62 lycées (1). Elles ont touché également plusieurs départements sur lesquels ont pu être faites des analyses académiques.

(1) Collèges et lycées forment parfois une cité scolaire.

1^{ère} PARTIE

POINTS DE REPERES

EXCLUSION ET PAUVRETE EN MILIEU SCOLAIRE

I - L'ELEVE ET SA FAMILLE

Le premier constat :

l'hétérogénéité des élèves a pris des formes multiples en relation avec l'évolution des familles.

Dès le collège, on rencontre une grande diversité, entre les établissements ~~bien sûr, mais aussi à l'intérieur de chacun d'entre eux. Même si certains collèges ruraux ou~~ des lycées de centre ville semblent reposer sur une sociologie plus homogène, on s'aperçoit vite que l'évolution des structures familiales provoque des déséquilibres aussi grands que l'origine sociale ou nationale des élèves.

1 - Des structures familiales éclatées

Lors de l'enquête, une difficulté est apparue : la connaissance des situations familiales est extrêmement inégale entre les établissements. Aux chiffres très précis des uns s'opposent le silence d'autres ou leur "fuite" statistique : pour tel grand lycée de Normandie, à une question sur les familles monoparentales, on répond : *"le logiciel ne permet pas de les détecter"*. Pour un grand lycée alsacien, on écrit : *"difficile à déterminer; l'analyse à partir du GEP est peu pertinente"*. Le Proviseur du lycée Pierre d'Ailly à Compiègne a du mal à citer des chiffres précis, mais il a le courage d'écrire :

"Il est évident que l'aspect financier cache des difficultés sociales ou familiales parfois graves. On observe dans ce cas de réelles difficultés scolaires en raison de la démotivation des élèves dont l'énergie est plus accaparée par les problèmes familiaux que par la scolarité. Résoudre le problème financier n'est qu'un pas dans le suivi de ce genre de cas. Il resterait à aborder les problèmes culturels et familiaux devant lesquels nous sommes souvent sans réponse, par manque de structure ou d'expérience sans doute".

Cette réflexion traduit bien l'exigence qui se fait jour dans de nombreux établissements et qui implique une collaboration étroite avec l'assistante sociale (et parfois l'infirmière) : leur absence ou leur quasi absence est malheureusement regrettée dans beaucoup d'établissements.

Néanmoins il est possible de dégager de l'enquête quelques observations significatives. Les familles monoparentales constituent en général de 10 à 30 % des familles de collégiens ou lycéens. Parfois moins, parfois plus. L'enquête globale sur 12 L.P. de l'Académie de Rennes indique de 5 à 24 %, celle sur les 6 000 élèves de Haute Savoie (13 établissements) donne une moyenne de 22 %(1). On indique pour le Lycée Professionnel Jean Caillaud à Ruelle (Charente), 198 familles monoparentales pour 455 élèves ! Certaines zones

rurales font apparaître un pourcentage important : ainsi 30 % au Lycée Professionnel d'Aubin dans l'Aveyron, mais ce sont les zones urbaines qui sont le plus marquées. Ce peut être des zones mixtes : 30 % au lycée de Lons-Le-Saunier (39) ou au lycée professionnel Martin Nadaud de St Pierre des Corps (37), mais la région parisienne ou lilloise montre des proportions importantes de familles monoparentales : au lycée professionnel F. Ferrer de Lille, on évalue à 35 % le nombre des élèves en famille monoparentale ou sous tutelle. Au collège Denoninck de St Pol-s-mer (59), 136 familles monoparentales pour 864 élèves; plus de 20 % au collège Jean Moulin de Wattignies (59). Dans un département comme le Val-de-Marne, on relève :

- 143 familles de ce type pour 750 élèves au collège Ed. Herriot de Maison-Alfort
- 200 pour 825 élèves au collège A. Schweitzer de Créteil
- 113 pour 453 élèves au collège V. Hugo à Cachan.

On trouve des proportions importantes aussi bien au lycée d'Orvault dans la banlieue résidentielle de St Nazaire (300 pour 1763 élèves) que dans les lycées d'Albi ou de Castres (plus de 20 %). C'est dire qu'on est bien devant un phénomène de société. Il n'est d'ailleurs pas question de porter un jugement moral sur cette situation : une famille monoparentale peut être plus épanouissante qu'une famille où le couple se déchire sans cesse devant les enfants !

2 - Une situation économique dégradée

La difficulté s'accroît quand cet éclatement des structures familiales se conjugue avec des situations économiques difficiles. Il n'y a d'ailleurs pas de modèle unique pour ces situations : au collège Léopold Dussaigne de Jonjac (17) où il y a 130 familles monoparentales pour 586 élèves, nous sommes en milieu rural, mais le CPE constate : *"depuis 5 ans et beaucoup plus en accéléré depuis 3 ans, la situation économique et sociale s'est dégradée en milieu rural. Ceci dû à deux facteurs principaux : les situations économiques mêmes des familles se sont dégradées en raison du chômage et il y a l'arrivée en milieu rural d'"exilés" de la ville"*.

Si l'on prend l'exemple de Béziers (34), on voit bien les conséquences d'une corrélation entre évolutions économiques et évolutions familiales. Au lycée professionnel Jean Moulin où il y a 1237 élèves (720 filles, 517 garçons), on évalue :

- le nombre de familles monoparentales à 383
- le nombre de RMistes à 105, celui des foyers touchés par le chômage à 820
- dans 92 familles il n'y a aucun actif

D'autre part 12 élèves vivent seuls et 11 sont sous tutelle.

(1) L'enquête précise qu'au niveau des bourses, 38 % des dossiers acceptés pour 94-95 étaient des élèves issus de familles monoparentales et que pour 95-96, sur 217 dossiers déjà enregistrés, 127 sont des familles monoparentales.

Au groupe scolaire Henri IV de la même ville (740 élèves au collège, 1055 au lycée), on note 142 familles monoparentales au collège avec 69 chômeurs, et 145 familles de ce type au lycée avec 43 chômeurs. Au collège 118 familles sont touchées par le chômage, 60 au lycée.

La dégradation économique de la ville mais aussi de sa région (d'où viennent plus de la moitié des élèves) provoque une déstabilisation grave des élèves quand elle se conjugue avec des structures familiales souvent éclatées.

Cette conjonction se retrouve dans les secteurs les plus divers :

- au lycée régional de St Martin de Boulogne (62), où il y a 700 élèves, on note 158 familles monoparentales : il y a 196 foyers touchés par le chômage et 80 où il n'y a aucun actif
- au collège Boileau de Chennevières (94) qui compte 492 élèves, il y a 40 % de boursiers, 34 % de familles monoparentales, beaucoup de chômeurs ("difficile à chiffrer"), 38 % d'élèves étrangers (voir plus loin)
- dans un collège du quartier de la Paillade à Montpellier (34), où il y a 589 élèves : 82 familles ne comportent aucun actif et il y a 123 familles monoparentales
- au collège Diderot de Nîmes (30), 37 % des familles (505 élèves) sont touchées par le chômage; 22 % des familles sont monoparentales
- au collège Montesoro de Bastia, plus de 20 % des familles ne comptent aucun actif; il y a près de 30 % de familles monoparentales (mères divorcées le plus souvent)
- à St Pol-sur-mer (59), au collège Robespierre (715 élèves), on recense 148 familles où il n'y a aucun actif, 97 qui avouent leur chômage; il y a 68 familles monoparentales; au collège Denonink (864 élèves), 25 % des foyers sont touchés par le chômage, dans 180 il n'y a aucun actif et il y a 136 familles monoparentales
- au lycée Paul Eluard de St Denis (93), on estime à 20 % le nombre de foyers touchés par le chômage et à 40 % le nombre de familles monoparentales.

Certaines analyses plus précises sont intéressantes :

- ainsi au lycée industriel de Limoges (448 élèves), où 77 familles sont monoparentales, on a noté que sur les 54 familles sans actif, il fallait distinguer : 39 "sans profession" et 15 "retraités"
- ainsi au L.P. Louis Lumière de Chelles (77), sur 882 élèves, un questionnaire fait estimer le nombre de foyers touchés par le chômage à

8.5 %, celui où il n'y a aucun actif à 3 % et le nombre de familles à moins de 12 %, mais sur les 195 dossiers connus de l'assistante sociale, on trouve respectivement les chiffres de 51, 34 et 57

➤ au lycée professionnel de l'avenue Lénine à St Denis (93), sur 123 dossiers traités en commission FSL, on dénombre 12 RMistes, 42 foyers touchés par le chômage, 34 où il n'y a aucun actif, 35 familles monoparentales.

On peut encore citer le cas du lycée Jean Macé de Vitry sur Seine - 94 - (426 élèves en cycle court, 966 en cycle long, 255 en post-bacc), où l'on dénombre 35 % de foyers touchés par le chômage. Le dénombrement des familles monoparentales passe de 15 % en seconde à 20 % en post-bacc, mais il est également précisé que 32 % vivent avec un beau-parent, et que "la situation s'aggrave".

Cette aggravation se ressent dans de nombreux établissements, avec les conséquences que l'on peut imaginer quand, par exemple au lycée Félix Faure de Pantin, on précise que "70 % des familles vivent avec un quotient familial de 680 F par mois".

3 - Des origines nationales disparates

Si l'on considère maintenant la nationalité des élèves, on trouve des écarts tout à fait considérables.

Certains établissements ne connaissent guère que la nationalité française. C'est le cas le plus fréquent dans l'Ouest. Mais on peut citer aussi :

➤ le collège Pierre Cuallaci à Frévent dans le Pas-de-Calais ou le collège J.M. Laurent d'Amiens qui revendiquent de n'avoir qu'une nationalité au collège. De même le lycée Chatelet à St Pol-sur-Ternoise (62) ne compte que 3 étrangers sur près de 1200 élèves

➤ le Lycée Professionnel de Moirans (39) qui réunit cinq nationalités pour 19 élèves sur 215 ou le L.P. Clément Ader de Samatan (32) qui sur ses 350 élèves (tous demi-pensionnaires et internes pour la moitié d'entre eux) compte 3 marocains et 6 algériens

➤ le lycée de Barr, dans le Bas-Rhin, qui regroupe 5 nationalités pour 5 % de ses 400 élèves.

On trouve beaucoup d'établissements qui ne comptent pas plus de 10 % d'étrangers, ce qui assure un bon équilibre, une bonne intégration, à ce niveau du moins.

D'autres établissements dépassent de beaucoup ces chiffres.

Si l'on trouve 20 nationalités pour 88 élèves sur plus de 2000 au lycée J.B. Dumas d'Alès ou 23 nationalités sur plus de 1000 élèves au lycée A. Renoir de Limoges, on va plus loin au lycée Rotrou de Dreux (28) où 21 nationalités composent 16 % des élèves ou au collège Boileau de Chennevières (94) où 38 % des 500 élèves se répartissent sur 22 nationalités différentes.

Une enquête a été faite sur 13 établissements de Haute Savoie (8 collèges, 4 L.P., un lycée), sur les 6034 élèves, on trouve 38 nationalités différentes et toute une série d'autres classées en divers (pour 367 élèves !), soit 18.4 % des élèves.

Parmi eux, on dénombre :

> algériens :	247
> marocains :	202
> tunisiens :	168
> "maghrébins" :	98
> turcs :	280

soit plus de 1000 élèves qui se réfèrent peu ou prou à une culture musulmane. A côté d'eux, on compte 102 portugais et d'autres origines multiples.

Dans un collège du quartier de la Paillade, à Montpellier, il y a 15 nationalités et 45 % d'élèves d'origine étrangère (surtout maghrébine). Au collège Bellefontaine dans le quartier du Mirail à Toulouse, on compte 74 % d'étrangers (46 % des élèves étant d'origine maghrébine). Au lycée professionnel de l'avenue Lénine à St Denis, 60 % des élèves de 25 nationalités différentes sont étrangers : sur les 770 élèves, 35 % sont originaires d'Afrique du Nord, 15 % d'Afrique Noire, 5 % d'Europe centrale et 5 % des pays d'Asie.

Enfin, s'il est normal de trouver 53 nationalités différentes au lycée international de Lyon, on est plus surpris par les chiffres atteints au lycée Mermoz de Montpellier (76 nationalités) et - le record - le lycée Paul Eluard de St Denis, avec 83 nationalités pour 30 % des 2000 élèves.

Bien entendu, ces chiffres reflètent l'environnement social des établissements. Ils mettent seulement en évidence que l'on ne peut se fixer un modèle unique de la famille pour les élèves de nos établissements. Le mélange des nationalités, qui peut faciliter l'autonomie de l'élève, implique une relation avec des systèmes familiaux différents, liés à des cultures différentes, à des modes de relation différents avec les structures scolaires.

Aider financièrement une famille n'a pas la même signification dans l'Ouest, dans la région parisienne ou dans le Sud de la France, si l'on regarde les conséquences pour l'élève, en particulier lors de son passage de l'enfance à l'adolescence.

Il est important d'imaginer des formules capables de s'adapter à la diversité des situations.

La nationalité par exemple n'est pas le seul et sans doute pas le meilleur critère. Prenons le cas de la cité scolaire (collège et lycée) Jules Verne à Nantes. Fort peu d'étrangers. Mais le proviseur signale 18.5 % de familles monoparentales au collège et 27.7 % au lycée. C'est un lycée de centre-ville, correspondant à des milieux sociaux favorisés. Sous cette façade d'uniformité, des éléments de rupture existent et la relation familiale pose de vrais problèmes.

Toutes ces évolutions qui peuvent entraîner de nouveaux phénomènes de pauvreté et d'exclusion ne se prêtent pas facilement à une étude statistique trop générale. La notion de moyenne n'a pas de sens ici; c'est au contraire l'écart, la différence, les disparités qui prennent de la signification. Un fils d'ouvrier, avec une bourse suffisante, une famille équilibrée où le chômage n'entre pas, peut fort bien poursuivre ses études. Mais qu'en est-il d'un fils de cadre supérieur dont le père se retrouve au chômage ou qui se retrouve lui-même seul avec sa mère, après un divorce compliqué. Entre celui qui appartient à une famille française, avec un ou deux enfants, et celui qui se trouve dans une famille de 7 à 8 enfants de nationalité étrangère, est-il sûr qu'à revenu égal, les chances soient les mêmes ? Le risque de l'appauvrissement pèsera-t-il de la même manière ?

Il faut néanmoins conclure ce chapitre par l'évocation des données traditionnelles.

4 - L'influence de l'origine socioprofessionnelle

On a noté depuis longtemps que les chances n'étaient pas égales entre les enfants selon leur origine sociale. C'est pourquoi d'ailleurs, on a essayé de compenser financièrement ce handicap par le système des bourses nationales.

Cette inégalité persiste, même si elle est moins importante qu'il y a 20 ou 30 ans. Les analyses de la DEP en témoignent (1).

A l'entrée en CE2, les évaluations font apparaître les chiffres suivants :

DISPARITES DE RESULTATS SELON L'ORIGINE SOCIALE

	Cadres supérieurs et assimilés	Cadres moyens et assimilés	Employés	Ouvriers	Non salariés	Autres
Français	71,3	67,6	63,6	58,4	63,5	55,8
Mathématiques	75,5	71,4	68,3	62,1	68,1	60,8

ce dont la DEP conclut :

"Les enfants d'un milieu social plutôt favorisé (père cadre supérieur ou assimilé) obtiennent en mathématiques et en français, des performances moyennes supérieures de 7 à 13 points à celles des enfants de milieux moins favorisés (enfants d'employé, d'ouvrier)."

(1) Repères et références statistiques DEP 94.

Si l'on considère le taux d'accès en 3^e sans redoublement, on note :

	1 989	1 980
catégories favorisées	86,3 %	77,6 %
catégories moyennes	71,1 %	55 %
catégories défavorisées	59,1 %	37,5 %
TOTAL	68,7 %	50,3 %

Enfin on connaît l'origine socioprofessionnelle des étudiants dans l'enseignement supérieur où les enfants d'ouvriers s'orientent plus vers les IUT (ou les BTS) et les disciplines littéraires, tandis que les enfants de cadres supérieurs envahissent médecine et pharmacie (50 %) et encore plus dentaire (57 %). L'évolution est également très nette d'un cycle à l'autre :

**ORIGINE SOCIOPROFESSIONNELLE DES ETUDIANTS FRANCAIS DANS LES
UNIVERSITES, PAR SEXE ET PAR CYCLE**
(France métropolitaine, 1992-1993)

PCS	1er cycle		2e cycle		3e cycle		Tous cycles	
	H	F	H	F	H	F	H	F
Agriculteurs exploitants	2,6	4	2,8	4,2	2,9	3,8	2,7	4,1
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	9,5	9,8	8,8	9,1	8,7	8,9	9,2	9,5
Professions libérales et cadres supérieurs	34,8	30,8	39,3	36,3	46,1	46,6	37,5	33,7
Professions intermédiaires	22	21,7	22,2	22,2	18,9	19,3	21,7	21,7
Employés	12,7	12,9	10,5	10,4	8,2	7,3	11,5	11,7
Ouvriers	13,3	15,1	10,9	12,2	7,4	7,3	11,9	13,5
Retraités	2,8	3	3,2	3,2	5,2	4,6	3,2	3,2
Inactifs	2,3	2,7	2,3	2,4	2,6	2,2	2,3	2,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectif des étudiants	276 955	365 786	157 460	221 357	70 701	65 723	505 116	652 866

Du bon usage des moyennes

Il faut rappeler que la moyenne n'est pas une représentation, mais une référence qui peut contribuer à une bonne représentation. On le voit bien à la suite de cet exemple. Une enquête de 1993 en Seine Saint Denis situe les collèges du département par rapport aux enfants de "classes défavorisées" (1) :

➤ pour la même ville, Bondy le collège Pierre Curie reçoit 4.84 % d'enfants de ce type et le collège Jean Zay 23.85 %. Moyenne de la ville : 15.81 %...

➤ il y en a 7.77 % au collège Gérard Philippe d'Aulnay sous Bois, 25.10 % au collège de la rue du ~~Travail~~ ~~Ragnolet~~.

Ils sont 26.80 % au collège Poincaré de la Courneuve (moyenne de la ville : 24.42) et 28.11 au collège Colonel Fabien à St Denis (moyenne de la ville : 21.86 %).

C'est bien au niveau de chaque établissement (comme de chaque quartier) qu'il faut faire descendre l'analyse.

(1) En un sens plus restrictif que la DEP puisque les ouvriers actifs par exemple n'en font pas partie.

II - LES "LYCEENS TRAVAILLEURS"

Un nombre croissant de jeunes s'efforcent de trouver un travail rémunéré tout en poursuivant leurs études. Il s'agit bien entendu d'élèves qui ont plus de 16 ans : ils sont donc le plus souvent au lycée.

Néanmoins, on signale certains cas en collège pour des garçons ou des filles de 3^e : pour les filles, il s'agit le plus souvent de gardes d'enfants, pour les garçons, c'est plutôt une aide sur les marchés ou dans des commerces, plutôt en week-end. Il y a des cas particuliers, comme ce collège de Loire Atlantique où quelques élèves se font rémunérer pour la pêche à la civelle... Rien de très significatif. Autre cas particulier : celui des enfants de nomades qui ne sont scolarisés qu'une partie de l'année.

Au lycée, par contre, le phénomène prend de l'importance. Il vaut la peine de citer les remarques de l'Inspection Académique du Val de Marne :

" De plus en plus il a été constaté dans les lycées en particulier une augmentation des "petits boulots" à temps partiel tout au long de l'année. Le travail pendant les mois de vacances d'été est très réduit maintenant en raison de la situation de l'emploi en général.

Il est difficile de l'évaluer en chiffres car ces heures de travail ne sont pas ou sont mal connues des établissements.

On peut simplement le constater lorsqu'on est confronté avec des problèmes de grande fatigue et de manque de sommeil chez les adolescents (travail de nuit ou de soirée : pizzeria, gardiennage ou tôt le matin : marché) ou tout simplement par l'absentéisme des élèves certains jours (baby sitting, ménage, repassage).

Le travail occasionnel des élèves peut entraîner des conséquences sur la poursuite normale de leurs études. Au delà d'un absentéisme au départ occasionnel, on rencontre un certain nombre d'élèves qui abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu leurs diplômes, séduits par le plaisir de gagner de l'argent. Le salaire perçu si minime soit il leur donne l'illusion d'accéder plus facilement à une autonomie et est très souvent facteur d'abandon scolaire."

Ces remarques générales sont bien illustrées par l'exemple du lycée Jean Macé à Vitry-s-Seine : 28 % des élèves ont une activité salariée en dehors de la période de vacances. Les 2/3 durant l'année trois soirs par semaine, l'autre 1/3 par période. Il s'agit d'élèves de 1^{ère} et de Terminale, principalement dans les sections technologiques (surtout tertiaire)...

En Seine-Saint-Denis, au lycée professionnel de l'avenue Lénine à St Denis, un recensement assez précis a été fait : pendant la période scolaire, 6 élèves travaillent dans la journée, 40 après les cours, 150 en week-end et 200 en cours d'année.

En Seine-et-Marne, au L.P. Louis Lumière, 31 élèves travaillent après les cours, 62 en week-end, 127 dans l'année, soit 18 % des élèves. Beaucoup d'autres travaillent pendant les petites vacances et bien sûr les grandes.

Bien entendu, il faut encore que l'environnement soit propice à de tels travaux. Ce n'est pas le cas dans certaines zones rurales ou des zones en grande difficulté économique (dans le Nord, par exemple, on va chercher des "petits boulots" en Belgique ou sur le littoral). Néanmoins, dans tel lycée de Loire-Atlantique, des élèves participent le soir à des travaux agricoles et en week-end à des activités liées au tourisme : "un élève a même créé sa propre entreprise de location de bicyclettes".

Quels sont les besoins à couvrir ? L'argent de poche bien sûr, mais aussi les frais de scolarité, les loisirs, l'entretien de la voiture ou de la moto, l'essence... Plusieurs contribuent également aux dépenses de la famille. Une assistante sociale cite l'exemple d'une jeune fille en Bacc Pro dans un lycée de Dreux : elle vit avec sa mère (divorcée), elle a un frère de 22 ans en BTS, elle travaille tous les soirs comme femme de ménage dans un garage (1). Dans un lycée de l'Aveyron, un jeune de 16 ans en BEP - ACC travaille pendant les heures de la journée où il n'a pas cours, pour aider sa famille.

De quel travail s'agit-il ? La référence aux MacDo revient souvent, ainsi que les grandes surfaces (manutention le plus souvent). Ce sont aussi des livraisons, des ventes sur les marchés, des ventes ambulantes, des ventes de journaux, le chargement de camions, etc... les gardes d'enfant bien sûr et souvent un travail dans un café ou un restaurant : ce peut être le vendredi soir, ce qui entraîne des absences le lendemain.

Un cas fréquent : les élèves des sections hôtellerie ou restauration (voire des métiers de l'alimentation) vont facilement travailler en extra, malgré l'interdiction. Ils le font en général pendant les vacances, parfois en week-end.

On signale aussi le travail d'animation le soir ou pendant la semaine et bien entendu pendant les vacances : dans un lycée d'Amiens, on aide (FSL) à l'inscription à la préparation du BAFA pour faciliter ce type de travail.

Dans beaucoup d'établissements, on ne connaît pas ces questions. Tel lycée de la Haute-Garonne annonce son ignorance, en constatant que ce phénomène n'est connu que lorsqu'il y a une difficulté scolaire ou disciplinaire. Dans un lycée du Bas-Rhin, le proviseur souligne la discrétion des élèves : il évalue à une trentaine le nombre de lycéens qui travaillent le soir, mais il ajoute : "*il y a certainement beaucoup plus d'élèves ayant une activité rémunérée*".

(1) N.B. : Elle a reçu une aide de 2000 F du FSL pour la rentrée scolaire.

Certains l'ignorent ou le sous-estiment, d'autres le pressentent mais ne le chiffrent pas. d'autres tentent des évaluations. Pour un lycée de Tourcoing (59) c'est une quinzaine qui travaillent le soir (soit 1.5 % de l'effectif), une trentaine en week-end (5 %); pour un établissement de Béziers, ce sont 3 ou 4 élèves le soir, 15 en week-end et 10 dans l'année. Tel lycée de la Lozère est plus précis : 10 le soir, 80 en week-end (surtout pour la section hôtelière et 37 à certains moments de l'année scolaire; pour tel lycée du Gard, les chiffres sont respectivement de 15, 60 et 10. Un lycée du Doubs voit 2 élèves travailler dans la journée et 50 le soir ou en week-end. Pour un établissement de Limoges, ce serait 30 % des élèves qui travaillent le week-end, pour un de Rouen, 10 %... Tel autre, près de Rouen, à Sotteville note 250 "lycéens travailleurs" sur ses 1100 élèves, tandis que le lycée de Sarcelles en voit 200 sur ses 1700 élèves.

On voit donc bien s'accroître le souci des équipes éducatives de prendre en compte la réalité sociale des élèves dans toutes ses dimensions : le travail rémunéré en est une essentielle.

Ce travail se développe d'autant plus que le nombre d'élèves majeurs s'accroît dans les établissements. Il est aussi plus développé dans les sections techniques ou professionnelles, en raison de l'origine sociale des élèves, mais il existe aussi très clairement dans les sections dites générales.

Des enquêtes plus précises ont été faites. Ainsi au lycée Philippe Lamour de Nîmes (30), qui vient de s'ouvrir et accueille déjà 700 élèves, le proviseur apporte des éléments très précis :

➤ élèves travaillant pendant la semaine :	51
➤ élèves travaillant en week-end :	69
➤ élèves travaillant pendant les petites vacances :	101
➤ élèves travaillant pendant les grandes vacances :	316

Une autre enquête est également intéressante. Elle a été faite sur 631 élèves d'Antibes (06) appartenant à 3 établissements (lycée - lycée technique - lycée professionnel) avec moins d'un tiers de BTS et 60 % de garçons :

- 20 % des jeunes majeurs travaillent pendant l'année scolaire
- 65 % des jeunes majeurs travaillent pendant les vacances.

Il faut noter que les différences entre les 3 établissements ne sont pas très sensibles : un peu plus au lycée technique dans le premier cas, c'est tout.

Les travaux effectués par M. Baillon (2) ont montré l'importance - et la nouveauté - du travail rémunéré des lycéens : il faudrait certainement en poursuivre l'analyse, pour distinguer ce qui relève de la prise d'autonomie par les jeunes eux-mêmes et de la difficulté sociale - matérielle et financière - qu'ils peuvent connaître directement ou par l'intermédiaire de leur famille.

(2) "Les lycéens et les petits boulots" - Hachette - éducation - Février 1995.

III – LES ELEVES ET LEURS BESOINS

MATERIELS

A – L'élève et son alimentation

Comme le rappelle un rapport récent de l'IGAEN (1), Brillat-Savarin disait : "dis-moi ce que tu manges, et je te dirai qui tu es". La question est aussi de savoir comment l'on mange dans nos établissements.

"le problème le plus grave porte sur l'alimentation", note l'IPR-EVS de l'Académie de Montpellier quand il évoque les difficultés sociales des élèves mineurs. Et il est vrai que cette question est à la fois préoccupante et très révélatrice. C'est à travers la réponse aux besoins primaires de l'alimentation que se manifeste le mieux l'inégalité des conditions.

Beaucoup de problèmes de santé trouvent leur origine dans un défaut d'alimentation. Ce peut être l'absence d'un petit déjeuner à cause des transports ou de la situation familiale : des horaires qui ne correspondent pas ou des parents qui ne travaillent pas. Ce peut être l'absence du repas de midi ou du repas du soir, parce que l'habitude se prend de n'avoir qu'un repas pour des raisons financières ou de mode de vie.

Les établissements, par leur demi-pension, peuvent contribuer à un meilleur équilibre. Au service rendu traditionnellement s'ajoute ainsi la possibilité de réguler la vie des élèves et de leur donner de meilleures chances pour leurs études et leur réussite scolaire.

Or depuis quelques années, la situation tend à se dégrader très sérieusement. Les difficultés financières se font sentir à travers le retard des paiements de la demi-pension et même les abandons purs et simples en cours d'année. Plus gravement, de plus en plus d'élèves ne sont plus inscrits ou ne s'inscrivent plus à la demi-pension, par crainte de ne pas pouvoir payer le repas. Dans un collège de la Charente, on évalue à 60 le nombre d'élèves qui se sont ainsi interdits eux-mêmes la demi-pension. D'autres collèges citent des chiffres analogues, dans la région parisienne.

Les problèmes se sont aggravés dans les collèges avec la mise en place d'une aide à la scolarité qui va directement à la famille et ne passe plus par l'établissement. Un collège de la Somme montre que l'octroi de la totalité de l'aide par la CAF à la famille en septembre 94 a créé de lourds problèmes pour l'année scolaire, les familles ayant du mal à gérer un tel "capital" tout au long de l'année.

(1) Rapport n° 950089 de l'IGAEN sur "le service social et médical destiné aux élèves, le service de restauration ou d'hébergement, les conditions d'utilisation du Fonds Social Lycéen" (Juin 95)

Les difficultés de règlement des frais de demi-pension entraînent des exclusions soit par l'établissement, soit par les élèves eux-mêmes (et leurs familles). Une enquête précise a été faite pour l'Académie de Grenoble (1), concernant les élèves des collèges et des classes de 4^e et 3^e Techno des L.P.

Ont été exclus de la demi-pension :

	par l'établissement	par eux-mêmes	Total
1992-93	143	154	297
1993-94	133	210	343
1994-mai 95	201	252	453

des exemples plus précis sont donnés (concernant 1994-95) :

- pour le collège de Moirans (Isère) : sur 198 demi-pensionnaires, 71 ont des difficultés financières
- pour le L.P. de Voiron (Isère) : sur 85 demi-pensionnaires, 41 ont des difficultés financières
- au collège de Largentière (Ardèche) : 18 élèves ont été retirés de la demi-pension par leurs parents.

Les parents ne payent plus régulièrement et les intendants ont des difficultés croissantes à gérer ces situations.

La même enquête dans l'Académie de Lille aboutit à des résultats analogues :

- 92-93 : 375 exclus de la demi-pension
- 93-94 : 414 exclus de la demi-pension
- 94-95 : 553 exclus de la demi-pension

Dans un collège du Nord, face aux retards de paiement, on s'est entendu avec la CAF pour effectuer des retenues sur les allocations familiales, après examen approfondi des situations, pour éviter les exclusions. Mais il s'agit d'un cas extrême.

(1) Suite à la circulaire de la DLC du 13.02.95, qui interrogeait les académies sur les difficultés de règlement de la demi-pension, suite à la modification du système des bourses.

La mise en place du Fonds Social Collégien, pour compenser une éventuelle différence entre la bourse et l'aide à la scolarité, permet de résoudre certaines difficultés mais on souhaite de tous côtés l'extension de ce Fonds Social, sur le modèle du Fonds Lycéen.

Certains départements s'efforcent de contribuer à la solution du problème. C'est le cas du Val-de-Marne qui a mis en place une aide spéciale pour la restauration des collégiens. En 1993, les deux-tiers des demi-pensionnaires ont bénéficié de cette aide versée aux établissements (17550 aides) (1). Dans le département du Nord et des Bouches-du-Rhône, l'aide à la demi-pension est réservée aux collèves des ZEP.

Bien entendu, les retards de paiement ne sont pas liés uniquement à des difficultés financières. On parle de "l'exasperation" des familles devant des difficultés de toutes sortes, concernant notamment le couple ou les rapports avec les enfants. Dans un grand lycée de Rouen, il y a 50 % de retards pour le règlement des frais d'internat et de demi-pension : 40 % dus à la négligence, 10 % à des problèmes financiers. Le proviseur d'un lycée de Loire Atlantique déclare 10 % de retard dus à la négligence et 1 % au surendettement.

Il reste que dans les lycées, la mise en place du Fonds Social Lycéen permet de résoudre beaucoup de problèmes. Mais parfois aussi de les masquer : que se passe-t-il pour ceux qui ne sont pas inscrits ? Dans l'Académie de Grenoble, on trouve cette année 10 % de demi-pensionnaires en moins dans les collèves en ZEP et 10 % en plus hors ZEP : n'est-ce pas un signe, qui vaut aussi pour les lycées ? Tout dépend de la politique de l'établissement : parfois on encourage systématiquement les élèves à rester à la demi-pension pour qu'ils aient au moins un bon repas. Le FSL intervient fortement. Dans un L.P. de Seine-et-Marne, on estime que 100 élèves auraient abandonné la demi-pension en cours d'année sans l'intervention du FSL. Dans un lycée de Seine Saint Denis, 60 élèves déjeunent au lycée grâce au FSL : cela vaut mieux que d'aller au supermarché voisin !

C'est surtout l'évolution qui inquiète. Au collège de Bessèges (30) : *"pour la première fois cette année deux élèves ont quitté la demi-pension en invoquant des raisons financières"*.

Les abandons en cours d'année restent néanmoins limités, soit parce que les élèves ne s'inscrivent pas (exemple : on estime ce nombre à 60 dans un collège de Charente-Maritime qui compte 589 élèves et 506 demi-pensionnaires), soit parce que l'on échelonne les paiements. C'est alors un casse-tête pour les intendants !

(1) Rapport de l'IGAEN déjà cité. p. 63.

Le principal d'un collège de Seine-et-Marne (proche d'Euro-Disneyland !) montre bien la difficulté :

"Compte tenu de la législation en vigueur, les chefs d'établissement et leurs gestionnaires n'ont guère d'autre choix que de refuser d'inscrire ceux que l'on appelle "les mauvais payeurs". Une telle situation n'est pas humainement acceptable. D'autant que, pour certains élèves, le repas de la demi-pension est aussi le seul de la journée. Les solutions d'aide sont peu nombreuses et il ne reste souvent, sur le plan budgétaire, que l'inscription en non-valeur. C'est une procédure coûteuse pour les établissements et, les foyers de pauvreté se concentrant, il est d'autant plus difficile pour eux de faire face à ces problèmes qui ont naturellement tendance à se multiplier".

Avec un échelonnement systématique, on arrive parfois à limiter l'absence de règlement. Mais ce n'est pas simple. Dans un collège de Dieppe (76), 24 élèves n'avaient pas réglé la demi-pension, au 1er trimestre; ils étaient 117 au 2e trimestre. On envoie l'huissier, mais ce sont encore des procédures coûteuses. Les retards s'accroissent : de 5 à 75 % des familles ne sont pas à l'heure pour régler. Il faut parfois 5 rappels, qui n'aboutissent pas toujours. Dans un lycée de Dreux (28), des élèves changent de catégorie au 3e trimestre pour ne pas payer la totalité...

Alors, on recherche d'autres solutions :

➤ on propose une salle où les élèves peuvent apporter leur repas. C'est un dépannage, mais il y a des effets pervers : on n'encourage donc pas à la demi-pension; les élèves peuvent aussi y venir, alors qu'ils n'ont pas de difficultés financières, pour se retrouver ensemble. On ne peut confondre cafétéria et cantine.

➤ on met en place un système de tickets-repas : sur le plan financier, il n'y a plus de problème, mais que sait-on de ceux qui ne viennent pas à la cantine et qui ne mangent pas ou mangent mal ailleurs. Tel établissement du Sud déclare au demeurant qu'il n'y a guère de problème, puisque les maghrébins ne mangent pas à la cantine !

➤ autre dispositif qui semble se développer : la carte magnétique, rechargeable : on peut accepter que la machine "avale" quelques badges; on peut aussi échelonner les paiements. Ce système peut permettre une certaine adaptation : il peut aussi aller de pair avec l'intervention du FSL.

Quoiqu'il en soit, la difficulté de règlement, l'abandon, la non-inscription sont des indicateurs significatifs sur la situation des familles : elles révèlent leur surendettement ou leur manque de moyens; elles révèlent aussi des évolutions dans la structure familiale (divorce, séparation, crise,...). C'est alors que des chefs d'établissements, des équipes éducatives peuvent saisir l'assistante sociale de l'établissement ou du secteur; c'est alors que l'on découvre ce qui pouvait être masqué.

Les difficultés "alimentaires" soulignent aussi un malaise : c'est au moment de l'adolescence qu'elles surviennent; elles peuvent perturber l'équilibre des jeunes et entraîner des conséquences très négatives sur la suite de sa scolarité.

Ces problèmes touchent plus fortement, là encore en raison de l'origine sociale des élèves, les lycées techniques ou professionnels. Or ils sont compliqués encore par le développement des stages qui posent aux élèves des problèmes de transport, mais aussi d'alimentation. La gestion des cantines scolaires en est perturbée, comme le soulignent certains, mais on assiste surtout à des traitements extrêmement différents suivant les lieux et la qualité des stages.

B - Les autres besoins

Les élèves de collège connaissent des difficultés dans d'autres domaines que l'alimentation, quand leurs parents ne disposent pas de moyens suffisants : leur habillement, certains matériels scolaires, la participation à des activités pédagogiques : sorties, visites, voyages, etc... Il existe parfois des caisses de solidarité ou des coopératives scolaires, mais la mise en place d'un Fonds Social Collégien serait très utile; elle est souvent réclamée pour faire face à la diversité des situations.

Il reste que la gratuité des manuels, étendue aux 4e et 3e technologiques, soulage les familles qui peuvent ainsi bénéficier, selon des plafonds de ressources assez classiques, de l'allocation de rentrée scolaire.

Les difficultés sont nettement plus importantes pour les lycéens, alors même que les frais s'accroissent. En Haute Savoie, l'enquête a montré que l'équipement professionnel demande de déboursier en moyenne de 1000 à 1500 F par élève en début d'année. Un L.P. de l'académie de Nantes souligne que, dans les sections hôtellerie, les élèves doivent acheter vêtements de travail et ustensiles : certains n'en ont pas les moyens.

Il faut aussi faire face à l'achat des vêtements quotidiens, aux frais médicaux, à des frais d'assurance selon les moyens de transport, aux sorties et aux voyages. Certains élèves doivent être aidés pour payer les frais d'inscription à certains concours de recrutement.

deux exemples parlent d'eux-mêmes :

- dans un lycée professionnel de St Pierre du Corps (37), un élève a des difficultés pour acheter des vêtements. son père est décédé, la mère est sous curatelle. Le CPE voit avec lui les vêtements qu'il lui faut : sur la base des

prix affichés dans un supermarché voisin, l'élève fait une proposition d'achat : le FSL lui règle 1000F sous condition de présentation des factures.

➤ dans un lycée de Dreux (28), une sortie pédagogique est organisée, on demande 160 F par élève. Une élève ne peut pas les payer. Son père de nationalité turque, est au chômage, sans indemnité; sa mère fait 4 h. de ménage par semaine (soit 2 748 F par mois); elle a un frère et une soeur. Le FSL lui apportera 150 F., laissant 10 F à sa charge.

Ainsi le FSL permet de régler les problèmes les plus divers. Encore faut-il que des fonds suffisants soient disponibles. Par ailleurs, il ne peut intervenir que lorsque la difficulté est déclarée : ce n'est pas toujours facile, ni de la part de la famille, ni de la part de l'élève.

A côté des problèmes matériels, les problèmes de santé constituent à la fois une cause et une conséquence de difficultés croissantes. Il vaut la peine de citer le texte qui nous a été remis par le Service Sociale de l'IA du Val-de-Marne :

" Médecins et infirmiers sont confrontés à de nouvelles problématiques :

L'éclatement de la cellule familiale et la dégradation socio-économique sont sources de difficultés psychologiques pour les enfants et les adolescents qui n'ont plus un climat psychoaffectif favorable : difficultés scolaires, mal être, violence, marginalisation...

Les personnels médicaux restent de véritables relais pour toutes ces familles en grande difficulté. Nécessité de consacrer plus de temps à l'écoute et à les aider à s'orienter vers les structures d'aide les mieux adaptées. c'est un investissement considérable de toute l'équipe au détriment des autres missions, elles aussi indispensables.

Les difficultés financières ne permettent plus aux familles de faire face aux dépenses de santé. Les médecins et les infirmières de l'éducation nationale sont amenés à assurer le suivi et les soins d'un certain nombre d'élèves pour lesquels les parents ne peuvent faire l'avance de consultation ou d'achat de médicaments. Les infirmières sont de plus en plus amenées à effectuer des soins qui ne sont pas faits au domicile. Dans certains établissements, on compte entre 50 et 70 passages par jour à l'infirmierie.

Certains jeunes n'ont aucune couverture sociale, notamment dans les EREA où toute prise en charge de soins à l'extérieur est totalement impossible... problème grave s'il y a nécessité de les hospitaliser par exemple pour une toxi-infection alimentaire... les hôpitaux refusent leur admission. De plus en plus de jeunes travaillent la nuit et les week-end pour subvenir à leurs besoins. ils sont fatigués et les difficultés de toutes sortes se multiplient : grande fatigabilité, échec scolaire, désinsertion, etc...

Le suivi d'enfants de familles migrantes. le dialogue est difficile autour de la notion de prévention malgré la prise en compte des différences culturelles alors que l'éducation à la santé est une aide dans une démarche d'intégration.

Le Service Médical s'est largement investi pour suivre cette population particulièrement défavorisée. Malgré des secteurs très lourds, les équipes essayent de répondre aux demandes et de revoir les enfants pour lesquels une pathologie ou un facteur de risque a été mis en évidence.

- > 78 % de ces élèves sont envoyés en consultation pour complément de diagnostic, soins ou prise en charge.
- > Moins de 10 % ont les soins ou la prise en charge demandés.
- > 22 % présentent des troubles sensoriels.
- > 7 % M des troubles psychosomatiques.
- > 40 % des pathologies diverses.
- > 32 % des difficultés d'intégration scolaire et troubles du comportement.
- > 11 % sont suivis pour suspicion de maltraitance ou de danger."

Dans les Inspections Académiques, les services sociaux et médicaux font un travail important : ils détectent ou révèlent un grand nombre de problèmes qui sont des facteurs d'exclusion et qui sont aggravés par la pauvreté des familles. Combien peuvent-ils en résoudre ?

IV – LES LYCEENS MAJEURS

Le nombre de jeunes majeurs, ceux qui ont plus de 18 ans, s'est accru très sensiblement dans les lycées. D'une part, le parcours scolaire des jeunes, et particulièrement de ceux d'un milieu défavorisé, devient sinueux à partir de la 4^e : redoublements, changements d'orientation, changements de lieux de formation... Ils sortent de seconde ou de CAP – BEP à 17 – 18 ans : ils poursuivront leurs études en étant majeurs. D'autre part, les études se prolongent, soit pour rechercher une qualification supérieure, soit pour se donner un statut social par défaut d'emploi.

En 1992–93, les jeunes nés en 1972 étaient scolarisés à 50 %; en 1990–91, les jeunes nés en 1970 l'étaient à 36.5 %. Dans le second degré, ils étaient 90500 dans le premier cas, 73000 dans le second, soit 20 % d'augmentation en deux ans. A ces chiffres, on peut comparer les observations issues du rapport d'activité d'un service d'action sociale, celui de l'Académie de Nantes :

"Le nombre d'élèves majeurs pris en charge passe de 986 en 1992/93 à 2287 en 1993/94, soit une augmentation de 132 %.

Ces prises en charges se répartissent ainsi :

Département	44	49	53	72	85	Académie	Croissance
Type d'aide :							
Financières	443	370	7	192	212	1 224	+ 98.7 %
Psychosociale	653	331	11	276	347	1 618	+ 118 %
Hébergement	43	50	4	35	29	161	+ 49 %
Total	941	533	12	346	455	2 287	+ 132 %

N.B. : Certaines personnes peuvent cumuler plusieurs types d'aide.

Le désir d'indépendance de certains jeunes, accentué par l'accession à la majorité, s'accroît avec l'âge. Les lycées accueillant par ailleurs des élèves de plus en plus âgés, il est logique que la demande augmente.

Beaucoup d'adultes pensent, à tort, qu'il existe une prise en charge pour les jeunes vivant hors de leur famille. Le rappel des textes sur l'obligation alimentaire envers les jeunes majeurs est désormais fréquent.

Certaines familles "acceptent" facilement le départ de leurs jeunes sans pour autant les aider matériellement, on peut se demander si ce départ ne les soulage pas, submergées qu'elles sont par leurs propres difficultés.

Certains jeunes partent en situation de rupture mais ont du mal à faire valoir leurs droits auprès de leurs parents car ils espèrent toujours une réconciliation.

Enfin, un nombre non négligeable de jeunes majeurs vivent en couple où l'un des deux (le plus souvent le garçon) est en situation de précarité (chômage, petits boulots, saisons,...). Ce mode de vie est un frein réel à la poursuite d'études."

Dans l'Académie d'Orléans - Tours, ce sont des informations du même ordre:

"Afin d'apporter une réponse sociale à ~~toutes les difficultés~~, les actions d'aides individuelles apparaissent en forte augmentation :

- > aide matérielle : + 34 %*
- > entretien d'aide ou d'information : + 24 %*

Cette augmentation est particulièrement sensible pour l'aide apportée aux lycéens majeurs :

	<u>92 - 93</u>	<u>93 - 94</u>
Total :	389	1 408
> ayant obtenu une aide financière	224	824
> ayant obtenu une aide psychosociale	217	874
> ayant fait l'objet d'un hébergement	52	120

Mêmes constatations dans l'Académie de Grenoble où 3475 lycéens majeurs (soit 22 % de l'effectif global) ont été pris en charge par les services sociaux :

- > 1724 pour une aide financière
- > 2436 pour une aide psychologique
- > 193 pour des besoins d'hébergement.

Autre exemple, avec un surcroît d'aide financière et une addition d'aides en cours d'année, celui de la Corrèze : 427 lycéens majeurs ont été pris en charges par les services de l'action sociale, d'où :

- > 613 aides financières
- > 327 aides psychologiques
- > 31 hébergement.

Dans l'Académie de Montpellier on est assez pessimiste sur les difficultés des élèves majeurs :

"Problème essentiel : l'argent de poche. Il faut faire comme les copains : fumer, aller au ciné, en boîte, au Mac-Do... mais sans argent, c'est difficile. Que reste-t-il ? la drogue et son trafic. Certains en arrivent là pour une place au cinéma ou un paquet de cigarettes.

D'une façon générale, leur état de santé ne les préoccupe pas alors qu'ils ont souvent des troubles psychologiques, des problèmes dentaires non traités, des analyses en laboratoire non exécutées. Il ne veulent pas entendre parler de prévention, les vaccinations ne sont pas toujours faites, les traitements médicaux ne sont pas suivis et les séances de rééducation sont réduites à leur simple expression.

Ces élèves rêvent d'autonomie (financière, juridique, civile, sexuelle)."

C'est parmi ces jeunes que les difficultés sont les plus lourdes, car les unes s'ajoutent aux autres : problèmes sexuels, problèmes de logement, problèmes de subsistance s'enchaînent les uns aux autres. Ainsi dans ce lycée de l'Académie de Créteil : sur 1500 élèves, 195 ont besoin d'une aide; il y a 6 "sans domicile fixe" et 5 mères célibataires.

Dans un lycée professionnel de Lille, quatre lycéens sont "totalement à l'abandon". En Haute-Vienne, l'IA souligne le problème des "jeunes majeurs n'ayant plus de soutien familial sur le plan affectif et matériel".

En Haute Savoie, le service d'Action Sociale indique :

"Ces lycéens vivent déjà souvent leur vie affective en couple, situation difficilement compatible avec la scolarisation. il s'ensuit des démissions et des décrochages en plus grand nombre qui ont entraîné une hausse de 30 % des réinsertions scolaires et, également, ce qui est nouveau, une augmentation de 50 % des orientations des lycéens vers le DIJEN."

Les problèmes de logement prennent une importance croissante. L'enquête sur 631 lycéens d'Antibes fait apparaître que 20 % des lycéens majeurs vivent hors du foyer familial : en location, chez des amis, dans un foyer de jeunes... Leurs souhaits sont d'ailleurs divers ! Les uns souhaitent être en ville, d'autres plutôt en cité ou en foyer étudiant. En relation avec le logement, se posent des problèmes de déplacement, vers le lieu d'enseignement, mais aussi parfois vers le lieu de stage : selon la même enquête, plus de 25 % des lycéens majeurs utilisent une voiture, plus encore qu'un deux roues. On devine bien entendu les inégalités (et les concurrences...) qui peuvent se produire. Le désir et/ou le besoin d'argent peuvent conduire à bien des déviations.

Dans une enquête sur le département de l'Hérault, après avoir noté "le désir des jeunes de gagner rapidement de l'argent, même peu, d'où un choix vers des contrats d'apprentissage ou de qualification", on constate avec inquiétude :

"Tous les personnels interrogés insistent sur ce qu'ils perçoivent comme un problème essentiel : la perte de normes, de repères. Certes l'école reste un lieu de socialisation, un lieu d'apprentissage de ces normes et de ces repères. Mais de quel poids pèse-t-elle, dès lors que dans certains quartiers de Béziers ou de Montpellier, mais aussi dans certaines petites villes côtières, le trafic de drogue permet de gagner en quelques jours bien plus qu'en un mois de travail, lorsqu'on a un emploi, et que certains élèves et parfois dès le collège, répètent cela à leurs profs à longueur de journée."

A la suite de plusieurs constats, dans l'Académie de Limoges, on insiste sur les conséquences d'une certaine "désespérance" des jeunes (drogue, vols, agressivité,...) : *"plus que la misère économique, c'est la misère intellectuelle et morale qui affecte les jeunes"*. Une misère en entraîne une autre. Que signifie alors passer à l'âge de la "~~maj~~ majorité"? Etre majeur, c'est être plus autonome, mais pas forcément plus responsable, surtout quand on n'a pas les moyens de la responsabilité ou qu'on n'a pas ceux de l'autonomie. Sans compter ceux qui ne disposent ni des unes ni des autres et continuent de vivre dans la dépendance de leur famille jusqu'à un âge fort avancé.

V - UN NOUVEAU MONDE

Il n'est guère d'endroit où la situation des élèves ait semblé s'améliorer ou même rester stable. Au contraire, depuis trois à quatre ans (avant même, disent certains), cette situation s'est sérieusement détériorée.

Un département comme les Alpes-Maritimes n'apparaît pas comme le plus pauvre de France, et pourtant, entre 92-93 et ~~93-94~~, en un an, les demandes auprès du Fonds Social Lycéen se sont accrues de 42 %, passant de 668 à 951 (se partageant exactement par moitié entre lycéens mineurs et lycéens majeurs). Il s'agissait surtout d'aides pour le paiement de la demi-pension ou de fournitures scolaires.

Sans doute l'attrance vers le Sud a-t-elle conduit des familles en difficulté (notamment des mères seules avec leur enfant) à s'installer dans un département tel que les Alpes-Maritimes. Il reste que l'évolution, dans sa rapidité, prend une signification plus large. On a d'ailleurs vu plus haut la même évolution dans l'Académie d'Orléans-Tours (cf. p. 2).

Il faut tenir compte également de l'environnement psychologique au delà de la situation matérielle : dans les Alpes-Maritimes, les assistants sociaux ont repéré en 93-94, 63 personnes dans l'entourage des jeunes scolarisés, atteintes par le virus du Sida.

En Haute-Savoie, l'enquête montre qu'entre 1990 et 1993, on enregistre une progression de 40 % des difficultés matérielles, personnelles et familiales des élèves. D'où un accroissement de 50 % des entretiens liés à une aide financière et de 60 % des entretiens d'information.

En Haute Vienne, même accroissement des demandes d'intervention des services sociaux pour des jeunes en situation économique ou familiale difficile.

Les demandes d'aide matérielle ont évolué ainsi :

➤ 1991-92 :	1847	soit 31 % des demandes
➤ 1992-93 :	2319	soit 35 % des demandes
➤ 1993-94 :	2524	soit 37.5 % des demandes

L'accroissement est surtout sensible en lycée.

Certes la pauvreté n'est pas la seule raison des difficultés des élèves. Le problème, c'est que d'une part elle s'accroît et que, d'autre part, elle interfère avec d'autres difficultés et en complique la solution. Reprenons l'exemple des Alpes-Maritimes; le service d'action sociale énumère les raisons de son intervention en 1993-94 :

➤ difficultés familiales :	2079
➤ difficultés économiques :	1689
➤ difficultés psychologiques :	1357
➤ difficultés scolaires :	1336
➤ absentéisme :	959
➤ fugue :	88
➤ tentative de suicide :	60
➤ grossesse :	18

Sachant que ces difficultés sont révélées deux fois plus souvent par les élèves que par leur famille, on voit bien toutes les interférences possibles entre elles.

D'une façon générale, on ne sera pas surpris de trouver en milieu scolaire le reflet des problèmes qui traversent la société. Dans l'Académie de Créteil, la question des immigrés "clandestins" se pose dans certains établissements, comme dans certains quartiers. L'incertitude "identitaire" est contagieuse; il n'est pas toujours facile de distinguer les effets des causes et de voir ce qui relève de la situation familiale, de la position personnelle et de l'influence d'un ou de plusieurs camarades. Dans le milieu rural, on le voit dans d'autres académies, on peut trouver des problèmes analogues, à la suite de transferts sociaux ou d'évolutions économiques : on peut vivre en "immigré".

Monde rural et monde urbain, ville et banlieue, ces catégories ne sont pas toujours pertinentes. C'est un peu partout que l'on peut trouver *"ces élèves, enfants ou adolescents, qui sont les seuls membres de la famille à devoir se lever le matin, tandis que les autres (parents, frères ou soeurs aînés) n'en voient pas la nécessité et peuvent passer en revanche une bonne partie de la nuit à regarder la télévision"*. L'auteur de ces remarques prolonge la question : *"quelle représentation les enfants ou ados ont-ils du travail, dès lors qu'ils voient les adultes et parfois plusieurs dans une même famille en chômage prolongé ou en situation permanente d'assistance ?"*

Ces réflexions conduisent à s'interroger sur la pertinence de la distinction entre ZEP et non ZEP. La comparaison des problèmes rencontrés ou des résultats obtenus montre qu'il existe bien des zones où des efforts particuliers doivent être consentis en raison des difficultés économiques et sociales qu'on y rencontre. On peut en comprendre l'utilité et l'efficacité pour les enseignements élémentaires et, certainement, les premières années du collège, mais le risque est grand ensuite :

➤ soit de refermer la zone sur elle-même au moment où se posent des questions d'orientation ou de différenciation, et de la transformer en poche de pauvreté, et d'exclusion, autrement dit en ghetto

➤ soit d'aboutir à une distinction entre des zones où la pauvreté serait en quelque sorte structurelle et d'autres où elle serait conjoncturelle. En réalité, la pauvreté se diffuse beaucoup plus largement, elle atteint des zones nouvelles, des milieux nouveaux, parfois sous des formes nouvelles.

Il apparaît ainsi qu'elle s'est plus fortement développée dans l'enseignement général que dans l'enseignement professionnel où elle paraissait quelque peu "naturelle". Est-elle proportionnellement moins importante, sans doute, mais cet accroissement est révélateur : l'incertitude à l'égard de l'emploi renforce les mécanismes de banalisation et de généralisation. A quoi et à quoi bon se déterminer si seule compte la capacité de saisir une opportunité ?...

Dans un même lycée, les inégalités tendent ainsi à s'accroître, alors même que l'enseignement s'efforce de traiter tous les élèves dans les mêmes conditions, avec le même soin et les mêmes exigences.

On comprend alors la perplexité, voire le désarroi de nombreux enseignants ou responsables d'établissement : comment résoudre une telle contradiction ?

Certains résolvent le problème, il faut le dire, en fermant les yeux. On note d'ailleurs, sauf certains cas remarquables, un défaut d'information inquiétant dans beaucoup de lycées : on ne dispose pas des effectifs selon les catégories socioprofessionnelles; la situation des familles est méconnue (lors des enquêtes, il a même semblé que certains trouvaient de telles questions incongrues...). On cite un exemple, dans un grand lycée du centre de la France: le proviseur reçoit une mère de famille qui, à sa surprise, lui demande une avance sur bourse. A la seconde demande, il apprend que les parents sont séparés (sans divorce) et que le père est à Nice avec obligation pour la mère, jusque là sans emploi, de lui envoyer son fils à chaque vacance scolaire. Sinon, le père prendrait la garde de l'enfant. La dépense des voyages est à la charge de la mère. le proviseur, avec la commission d'attribution du FSL, a décidé de contribuer à ces frais de voyage (et ils ont sans doute eu raison de le faire).

On ne peut bien entendu demander à chaque chef d'établissement de connaître la situation de chaque élève. Mais on pourrait espérer que le mode de fonctionnement normal d'un établissement permette d'intégrer ce type de préoccupation : d'où l'exigence de personnels compétents, assistants sociaux en particulier, mais aussi d'une intégration dans le projet interne à l'établissement, organisant les interactions nécessaires à une bonne connaissance des réalités sociales vécues quotidiennement par les élèves.

Avant d'examiner les recommandations qui pourraient être envisagées à cet égard, il convient de recenser l'effort déjà réalisé par la nation et par l'Education Nationale pour répondre aux difficultés économiques et sociales qui entravent une scolarité normale des élèves et contribuent à maintenir l'inégalité des chances.

2^{ème} PARTIE

LES REPONSES
ACTUELLES

EXCLUSION ET PAUVRETE EN MILIEU SCOLAIRE

I - LES DISPOSITIFS GENERAUX

A - L'aide aux familles au niveau national

A l'échelle nationale, les aides apportées aux familles à faible revenu sont pour l'essentiel :

- 1 - Les allocations de rentrée scolaire
- 2 - Les bourses nationales (ou aides à la scolarité)
- 3 - Les primes communes ou spécifiques.

1 - Les allocations de rentrée scolaire

Elles sont versées aux familles qui ne dépassent pas un certain plafond de revenu (à la rentrée 1995 : 98 000 F + 30 % par enfant à charge).

L'enfant doit avoir 6 ans au moins et 18 ans au plus (entre 16 et 18 ans, l'inscription dans un établissement scolaire doit être justifiée). A la rentrée 94, cette allocation versée en une seule fois par l'intermédiaire de la CAF de rattachement, était de 1 500 francs par enfant. Elle est du même montant pour la rentrée 95.

2 - Les bourses nationales

Elles sont accordées pour l'enseignement secondaire. Mais la loi sur la famille du 25 Juillet 1994 a remplacé le système des bourses dans le premier cycle (collèges et enseignement spécialisé ou adapté) par une aide à la scolarité, gérée par le dispositif d'aide à la famille (organismes débiteurs de prestations familiales : CAF, MSA,...).

Ainsi les élèves du premier cycle ne reçoivent plus d'aide financière à travers leur établissement, mais à travers leur famille.

Le dispositif est simplifié : à l'attribution des parts (de 1 à 12) se substitue un système à 2 taux (337 F et 1 080 F) selon les critères retenus pour les prestations familiales. Cette évolution a créé deux difficultés :

1 - Il pouvait y avoir une différence pour un élève (et sa famille) entre le niveau de la bourse en 93-94 et celui de l'aide à la scolarité en 94-95. Il est même arrivé que la bourse soit supprimée sans qu'elle soit remplacée par une aide à la scolarité. Il a donc été créé une allocation exceptionnelle, valable pour 94-95, qui permet de compenser la différence. Cette allocation est attribuée par le biais de l'établissement où se trouve l'élève (un "fonds social collégien" a été créé à cet effet). Il est prévu pour l'année 95-96, un dispositif du même type.

2 - Le versement de la prestation à la famille peut entraîner des difficultés sérieuses pour certains élèves dont la situation familiale n'est pas bien équilibrée. Des conflits peuvent apparaître entre la famille et l'établissement, pour le règlement de la demi-pension par exemple : l'élève peut en subir les conséquences. Le problème se pose pour l'internat et divers autres frais scolaires plus ou moins obligatoires.

Un bilan devra être tiré à la fin de l'année 95 pour examiner les difficultés apparues et trouver les réponses appropriées soit du côté des familles (prélèvement direct sur l'aide à la scolarité versée par la CAF), soit du côté des établissements (maintien d'un Fonds social collégien, concernant directement l'élève).

La part de bourse dans le premier cycle était de 168.30 F, valeur inchangée depuis 1977... Dans le second cycle, elle est de 243 F, valeur qui n'avait pas changé depuis plus de cinq ans. Pour 1995-96, la part a été fixée à 246 F (Arrêté du 20.04.95), les plafonds de ressources étant majorés de 1.7 %.

On comptait dans le premier cycle plus de 28 % de boursiers, on en compte environ 25 % dans le second cycle.

		<u>92 - 93</u>	<u>93 - 94</u>
<u>1er cycle</u>	➤ Nombre d'élèves boursiers	959 136	989 286
	➤ % de boursiers	28,42	28,93
	➤ Nombre moyen de parts par élèves	3,75	3,74
<u>2e cycle</u>	➤ Nombre d'élèves boursiers	551 002	568 393
	➤ % de boursiers	24,99	25,86
	➤ Nombre moyen de parts par élèves	8,49	8,49

Le nombre de boursiers est plus important dans l'enseignement public que dans le privé (près du double) mais dans l'un et l'autre, l'accroissement du nombre de boursiers, bien que très réduit, est assez régulier (tous cycle confondus, avec les DOM) :

	<u>93-94</u>	<u>92-93</u>	<u>91-92</u>	<u>90-91</u>	<u>89-90</u>	<u>88-89</u>
% de boursiers :	27,7	27,1	27,3	27,2	26,5	26,1
Rapport Public/Privé :	30.6/16.6	30/16	30.2/16.2	30.1/16.1	29.4/15.7	28.8/15.7
Nombre de boursiers :	1 557 679	1 510 000	1 515 000	1 504 000	1 463 000	1 438 000

La répartition des boursiers est très variable selon les départements si l'on considère ceux qui sont très au-dessus de la moyenne, on trouve en 93-94 :

- avec plus de 50% de boursiers : trois départements d'Outre-mer : La Réunion (plus de 2/3 des élèves sont boursiers), La Guadeloupe, La Martinique;
- avec plus de 40% de boursiers : la Région Nord de la France (Nord, Pas de Calais et la Somme qui est à 38.1%), la Corse (Haute-Corse : 46.16 %, Corse du Sud : 38.87%) et certaines zones rurales (Ardennes, Cantal, Vaucluse);
- avec plus de 35% : outre ceux déjà cités, on trouve la Guyanne (36.56%) et des départements plutôt ruraux et plutôt au Sud et à l'Est : Ariège, Aude, Creuse, Gard, Haute Loire, Meuse, Tarn et Garonne, Vosges.

Par contre, en dessous de 21 % on trouve :

- Paris (13.3%) et tous les départements de l'Île-de-France,
- les deux Savoies (20.19% en Savoie; 18.07% en Haute Savoie),
- deux départements avec une forte ville centre : La Gironde (18.18%) et l'Île et Villaine (20.76%).

La répartition des boursiers varie aussi selon la nature des enseignements.

Ainsi plus d'un élève sur deux est boursier en SES/SEGPA; dans le second cycle, on assiste à de fortes variations entre les trois types d'enseignements (Général, Technologique, Professionnel) :

<u>2e Cycle</u>	<u>93-94</u>	<u>92-93</u>	<u>91-92</u>	<u>90-91</u>	<u>89-90</u>	<u>88-89</u>
<u>Général:</u>						
➤ % de boursier	17,8	17,2	17,4	17,6	16,5	15,5
➤ nombre de parts	7,1	7	7,1	7,2	7,1	7
➤ montant moyen par élève	1 727	1 709	1 725	1 747	1 710	1 584
<u>Technologique:</u>						
➤ % de boursier	30,1	29,9	27,6	26,9	<u>25,8</u>	24,9
➤ nombre de parts	9,1	9,4	9,3	9,2	9,8	9,7
➤ montant moyen par élève	2 214	2 296	2 256	2 230	2 371	2 178
<u>Professionnel:</u>						
➤ % de boursier	40,3	38,5	37,9	38,1	37,6	36,1
➤ nombre de parts	9,4	9,3	9,9	9,9	9,9	9,7
➤ montant moyen par élève	2 294	2 267	2 407	2 407	2 395	2 192

On peut noter que l'accroissement le plus sensible est dans le secteur technologique, mais que c'est bien entendu dans l'enseignement professionnel que l'on trouve la plus grande proportion de boursiers (avec une forte augmentation - 2 points - durant la dernière année 93-94).

3 - Les primes communes ou spécifiques

Depuis 1983, la bourse attribuée aux élèves de lycée professionnel a été scindée en deux parties : la bourse proprement dite, qui varie selon les ressources des familles (cf. ci-dessus), et une prime à la qualification qui est d'un montant fixe, à savoir 2 811 F pour les élèves de 3ème année de CAP, les élèves de CAP et BEP (en deux ans) et ceux qui suivent une mention complémentaire au CAP ou BEP. Durant ces dernières années, le nombre a peu varié : il était de 197 000 en 88-89, de 200 670 en 91-92, 210 000 en 93-94 (métropole).

Pour certaines formations (classes technologiques du 1er cycle, sections industrielles de l'enseignement professionnel ou technologique), il existe depuis 1973 une prime d'équipement.

En 1988-89, elle était de 700 F, en 89-90 elle est passée à 800 F et en 92-93 à 1 100 F.

Dans le second cycle, l'évolution a été la suivante (public + privé en métropole) :

	<u>93-94</u>	<u>92-93</u>	<u>91-92</u>	<u>90-91</u>	<u>89-90</u>	<u>88-89</u>
<u>Ens.t professionnel :</u>	44 483	39 864	37 355	36 486	33 411	25 238
<u>Ens.t Technologique :</u>	8 677	1 119	11 843	11 947	11 616	11 462

Des primes d'un montant identique pour tous ont été instituées depuis 1986 pour l'entrée en Seconde, depuis 1990 pour l'entrée en Première et depuis 93 pour l'entrée en Terminale. Ces primes sont d'un montant de 1 400 F depuis la rentrée scolaire de 1993-94. Les dotations connaissent des rythmes assez complexes (si l'on en juge par les statistiques) en fonction des réformes :

Primes à l'entrée en Seconde :

	<u>93-94</u>	<u>92-93</u>	<u>91-92</u>	<u>90-91</u>	<u>89-90</u>
<u>Ens.t Général :</u>	79 835	73 575	67 325	70 975	69 351
<u>Ens.t Technologique :</u>	894	4 562	13 125	14 777	12 332

Primes à l'entrée en Première :

	<u>93-94</u>	<u>92-93</u>	<u>91-92</u>	<u>90-91</u>
<u>Ens.t Général :</u>	48 067	50 582	53 537	54 493
<u>Ens.t Technologique :</u>	30 946	39 113	43 077	43 404
<u>Ens.t Professionnel (1) :</u>	24 929	21 708	18 592	16 187

(1) première année de préparation au BAC PRO

Primes à l'entrée en Terminale :

	<u>93-94</u>
<u>Ens.t Général :</u>	51 280
<u>Ens.t Technologique :</u>	42 661
<u>Ens.t Professionnel (Bac Pro, 2e année) :</u>	21 393

Pour apprécier la portée de ces primes, il est utile de se reporter au niveau des dépenses scolaires des familles lors de la rentrée.

Il semble d'ailleurs que la moitié de la dépense scolaire annuelle s'effectue pour les familles au moment de la rentrée.

Dans les classes élémentaires et le premier cycle la gratuité des manuels scolaires diminue la dépense des familles assez nettement : en 1993, celle-ci était (en moyenne par élève) de 793 F pour le premier cycle et de 1 394 F pour le second cycle.

Selon une enquête de la D.E.P. (note 94-35 de septembre 94), les dépenses des familles par élève seraient les suivantes (estimations) :

	<u>RENTREE 94</u>	<u>ANNEE 94</u>	<u>ANNEE 95</u>
<input type="checkbox"/> Ecole élémentaire :	484 F	911 F	935 F
<input type="checkbox"/> Collège : ---	793 F	1 629 F ---	1 678 F
<input type="checkbox"/> 2e Cycle Général :	1 214 F	2 265 F	2 334 F
<input type="checkbox"/> 2e cycle Technologique :	1 404 F	2 462 F	2539 F
<input type="checkbox"/> 2e cycle Professionnel :	1 056 F	1 820 F	1 878 F

La notion de dépense moyenne recouvre bien entendu des situations très différentes : il faudrait tenir compte de la résidence, de la situation sociale, du nombre d'enfants, etc...

Elle est visiblement une référence pour le système de primes qui s'est développé depuis dix ans : autant qu'un soutien aux familles, elles sont donc un soutien à la consommation. L'usage de cette prime par la famille, quand il s'agit d'adolescents, peut être aussi très variable : il convient de confronter de telles enquêtes à la réalité que l'on peut découvrir sur le terrain, à travers des exemples concrets.

B – Quelques constatations à la base

Le nombre de boursiers est évidemment très variable selon les établissements, en fonction de leur environnement social : s'il y a 2% de boursiers au lycée Pasteur de Neuilly, il y en a 86 % en 1993-94 au collège Diderot dans une ZUP de Nîmes... L'enquête sur les L.P. de l'Académie de Rennes montre qu'il y a 30 à 60 % de boursiers selon les établissements. Mêmes chiffres pour l'Académie de Lille, tous lycées confondus (on va jusqu'à 65 % dans un L.P. de Lille).

Si l'on considère un département comme la Seine-Saint-Denis, il est intéressant de relever les chiffres concernant l'ensemble des établissements :

Situation au 18 janvier 1994

	<u>L.P. Publics</u>	<u>L. Publics</u>	<u>ét s. privés</u> <u>(L.P./L)</u>
TOTAL BOURSIERS : 14 589	4 594	9 995	672
PARTS BASE : 108 368	34 664	72 704	4 704
PARTS SUP : 17 250	9 120	8 130	976
TOTAL PARTS : 125 618	43 784	81 834	5 680
MOYENNE DES PARTS/BOURSIER	10,6	12,2	11,8

La moyenne des parts par boursier est nettement plus élevée que la moyenne nationale : c'est un indicateur de la situation des familles dans ce département. Dans l'Académie de Lille, 75 % des boursiers ont plus de 5 parts. Ce n'est pas le cas dans l'Académie de Rennes, si la moyenne est à 9 dans les L.P. (= moyenne nationale), elle est nettement inférieure dans les autres lycées.

Il est certain que depuis 2 ans, le nombre de boursiers s'est accru, ainsi que le nombre de parts de leur bourse, traduisant ainsi un appauvrissement des familles.

Quelques exemples en Seine Saint-Denis, déjà cité : nombre de boursiers (effectifs constants)

	<u>1992-93</u>	<u>1993-94</u>
➤ au lycée Paul Eluard (St Denis)	650	693
➤ au L.P. Avenue Lénine (St Denis)	286	324

Des évolutions analogues, ailleurs :

➤ au L.P. Louis Lumière (Chelles - 77) :	169	195
➤ au CES Dejoninck (St Pol-sur-mer - 59) :	522	566
➤ dans un CÉS de Wattignies (59) :	283	317
➤ dans un L.P. de Feignies (59) :	356	367
➤ dans un CES de Carvin (62) :	47 %	55 %
➤ au lycée de St Martin de Boulogne (62) :	466	498
➤ dans un L.P. de Béziers (34) :	490	571
➤ au lycée de Vigan (30) :	81	109
➤ au lycée de Pornic (44) :	149	199
➤ dans un CES de Toulouse (31) :	368	402 (69% des élèves)
➤ au lycée de Figeac (46) :	146	182
➤ dans un collège de Dieppe (76) :	188	215
➤ au lycée de Castres (81) :	435	466
➤ dans une Cité Scolaire de Carpentras (84) :	460	519

Dans ce dernier cas, comme dans beaucoup d'autres, on peut noter que l'évolution est à peu près la même dans l'enseignement général et le professionnel :

➤ au L.G.T. :	279	304
➤ au L.P. :	181	215

Certes le nombre de boursiers est plus important dans les L.P. :

ex. : au lycée de Rodez (12) : ➤ 21 % de boursiers au L.G.T.
➤ 51 % de boursiers au L.P.

Mais l'accroissement de ce nombre est symétrique. Pas de distinction non plus à cet égard entre les zones urbaines et rurales : certaines zones rurales qui reçoivent des "urbains" redoublent d'ailleurs les difficultés. Dans un collège de la banlieue de Montpellier, sur 4 ans, les % évoluent fortement : 35, 38, 41, 48 %; à la Cité Scolaire de Bédarieux (34), sur 3 ans, on note :

- 1er Cycle : 158 boursiers, puis 206, puis 261
- 2e cycle : 41 boursiers, puis 51, puis 73

On note aussi l'accroissement des demandes venant de familles étrangères et nombreuses (lycée de Dreux).

Plus largement, l'évolution des demandes dépasse celle du nombre de boursiers. La constitution des dossiers n'est pas toujours facile en effet. On aboutit d'ailleurs ainsi, dans certains secteurs sensibles, à une stabilité, voire une régression du nombre de boursiers, alors que les familles se sont visiblement appauvries. Dans un collège du Val-de-Marne, la principale constate *"un appauvrissement progressif de la population non suivi d'augmentation du taux de boursiers. On peut supposer que les familles les plus pauvres malgré les relances n'arrivent pas à constituer les dossiers dans les délais"*. Les chiffres qu'elle cite parlent d'eux-mêmes :

	<u>1988-89</u>	<u>1993-94</u>
> CSP défavorisées (origine des familles) :	56 %	83 %
> boursiers :	28 %	26 %

Le principal d'un collège de Créteil (94) note de la même façon : *"les situations s'individualisent et deviennent de plus en plus complexes; il est alors difficile de monter un dossier"*.

Dans un lycée du Gers, en pleine zone rurale, le proviseur note dans son établissement *"dix boursiers de plus en 94-95 et onze demandes pour l'année scolaire prochaine pour des élèves déjà scolarisés et autant dans le cadre des ayant-droit, ce qui illustre la situation économique de notre secteur"*. Il s'agit alors de familles informées. Qu'en est-il quand il s'agit de familles moins informées et surtout de celles qui connaissent des problèmes de couple et pas seulement des difficultés économiques.

On note que le barème n'est pas adapté à certaines situations : le surendettement des familles n'est pas pris en compte, or ce sont les enfants qui peuvent en faire les frais. Les familles à faible revenu (non imposables) bénéficient plus facilement d'aides que les familles dont le revenu se situe un peu au dessus du barème et qui n'ont aucun droit; bien des familles voient aussi leur situation changer brusquement d'une année sur l'autre.

Les assistantes sociales font un travail remarquable (nous y reviendrons), mais elle ne sont pas assez nombreuses pour faire face à la diversité des situations, d'autant que celles-ci ne se révèlent souvent que très tardivement.

Enfin, le montant de la part de bourse reste bien modique, les collectivités locales s'efforcent de l'augmenter pour les familles les plus nécessiteuses, mais on entre alors dans un autre maquis de difficultés et d'inégalités.

II - LES AIDES DIVERSIFIEES

A - L'action des collectivités territoriales

La décentralisation a créé une plus grande implication des collectivités territoriales, au moment même où se développait la crise économique, entraînant l'appauvrissement d'un plus grand nombre de familles. Le département recevant compétence à l'égard des collèges comme de l'aide sociale, est certainement le plus impliqué; c'est lui par ailleurs qui a compétence en matière de transport scolaire.

Néanmoins la commune reste impliquée : elle l'était déjà, et le reste donc, à l'égard de l'enseignement élémentaire, maternel et primaire. Outre les locaux et leur entretien, elle a à sa charge les personnels d'assistance maternelle, les cantines et leur personnel et une bonne part des activités périscolaires (parfois dans le cadre de contrats d'Aménagement du Temps de l'Enfant, signés avec l'Etat). Les communes sont impliquées dans le dispositif des ZEP et dans la diversité des aides sociales pour les familles qui en ont besoin, soit durant la période scolaire (voyages, classes transplantées, classes de découverte, blanches, vertes, etc...), soit - surtout - pendant les petites et grandes vacances (CLSH - bons vacances, etc...).

Les CCAS (Centres Communaux d'Action Sociale) prolongent leurs interventions pour les collégiens, mais les individualisent davantage. Il arrive qu'ils agissent en faveur des lycéens dont la famille connaît des difficultés (chômeurs, RMistes,...), en particulier pour ceux qui fréquentent des lycées professionnels. On cite des exemples à Béziers ou Montpellier, à Bourges ou Vierzon, en Corse, dans des communes de la région parisienne ou lilloise. A Sotteville (76), la municipalité apporte une aide en fournitures scolaires pour 300 lycéens. A Montoir-de-Bretagne (44), la municipalité aide au règlement de la demi-pension. Certaines communes apportent une subvention au Foyer Socio-Educatif qui aide à son tour certains élèves du collège ou du lycée.

Mais c'est surtout au niveau du département que s'organise le complément d'aide sociale, pour les boursiers seulement dans certains cas, pour les non-boursiers aussi dans d'autres cas.

Beaucoup de Conseils Généraux ont instauré des systèmes de bourses départementales (et/ou parfois de prêts d'honneur). Certains ont cependant cherché à mieux cibler leurs aides. Ainsi le Val-de-Marne a remplacé son ancien système par celui d'allocations liées à la demi-pension. Dans un collège de Maisons Alfort (94), où il y a 410 demi-pensionnaires, on compte 135 allocataires du département en 1993-94. Ils sont encore

plus nombreux dans d'autres collèges, atteignant parfois les deux-tiers des demi-pensionnaires.

Le Conseil Général du Gard fournit également une aide pour la demi-pension : 560 F par versement trimestriel (1680 F par an), pour les collégiens dont les familles sont au RMI ou en grande difficulté; pour les lycéens, le département renvoie le plus souvent vers le Fonds Social Lycéen. Ce sont en général des boursiers qui reçoivent ces aides, avec de grandes différences selon les établissements. Au collège d'Anduze, il y a 315 demi-pensionnaires et 150 boursiers : 50 aides départementales. Au collège du Vigan, avec près de 300 demi-pensionnaires et 200 boursiers : 17 aides du département. Il faut tenir compte du nombre de parts de bourse dans la différence, mais aussi de la sévérité plus ou moins grande de l'analyse des situations sociales.

Il peut y avoir des aides sur l'année ou des aides mensuelles. Le département de la Haute-Vienne avait un Fonds Social pour les collégiens, à hauteur de 200 000 F; il a été porté en 1995 à 800 000 F pour faire face aux difficultés de règlement de la demi-pension. Dans un collège de Seine-et-Marne (zone de Melun-Sénart), où il y a 624 élèves, il y a eu 120 demandes de bourses départementales, 53 ont été obtenues, le refus reposant sur le dépassement des ressources ou des résultats scolaires insuffisants. Le département du Nord propose des bourses départementales. celui de l'Hérault également : cette aide touche en particulier les élèves de 4e et 3e technologique de lycée professionnel (pour une même ville, 36 dans un L.P., 57 dans un autre), mais aussi les collégiens en général : 274 sur 740 élèves dans un collège de la ville que l'on vient d'évoquer.

Dans un collège de Lourdes (65), pour 655 élèves, il y a 180 allocations départementales, 26 aides sociales à l'enfance, 2 aides à la rentrée scolaire. Cette diversité se retrouve un peu partout.

Dans un collège d'Amiens (820 élèves), il y a 215 allocations départementales. Dans un collège de Dieppe (76) sur 730 élèves, il y en a 58 aidés pour la restauration; dans un collège de Montivilliers (76), sur 700 élèves, il y en a 24.

Dans un lycée du Gers, il y a 5 allocations départementales; dans un lycée du Tarn : 180 (avec 12 allocations exceptionnelles de solidarité). Certains départements n'aident que les boursiers nationaux (Vaucluse), d'autres ont leurs propres critères (Seine-Maritime). On aboutit ainsi à des situations plutôt contrastées... Dans un lycée professionnel de Bourges (18), le Loir et Cher apporte 24 allocations départementales, le Cher 13 et l'Indre 0 (car le Conseil Général n'aide que les étudiants); l'établissement a reçu du département, pour son compte 30 000 F, qu'il répartit entre 34 bénéficiaires.

Ces chiffres ne parlent guère au demeurant, car le montant des allocations varie fortement selon les départements. Les bourses départementales sont de 200 F dans le Gard, de 450 F dans le Morbihan (dans un collège de ce département, il y a eu 23 aides de 400 F en 93-94 et 16 de 450 F en 1994-95...), de 340 F en collège et de 510 à 850 F en lycée pour la Savoie. Dans ce département comme dans celui de la Haute Savoie, on s'efforce de privilégier, à côté des critères sociaux, des critères d'orientation : on aide davantage les jeunes de 16 à 25 ans qui préparent des diplômes professionnels.

La prise en charge du transport scolaire varie aussi fortement entre les départements. Le département qui fait le plus gros effort en la matière est certainement la Lozère qui subventionne les élèves qui se scolarisent dans ce département : au lycée de Mende sur 750 élèves, il y a 370 aides au transport. Le Conseil Général du Gard prend à sa charge les déplacements des lycéens dans les transports interurbains. La Sarthe apporte une aide forfaitaire pour les transports hebdomadaires des internes. Les départements bretons subventionnent également : dans un lycée professionnel du Morbihan, tous les internes reçoivent une aide pour le transport, mais elle varie de 500 à 1 000 F selon le département d'origine.

Les pratiques varient fortement dans une même Académie. Dans celle d'Orléans-Tours, on note que l'Indre et Loire et la Vienne ne donnent rien, que d'autres donnent 700 F par élève concerné, que certains ~~modulent~~ modulent principalement selon les ressources et d'autres surtout selon les Kms...

On imagine le casse-tête des chefs d'établissement et des familles. C'est un lycée professionnel qui recense ainsi ses élèves qui reçoivent une aide départementale, sous des formes différentes :

- > 84 de l'Aveyron
- > 27 du Lot
- > 11 du Cantal
- > 6 de la Haute-Garonne
- > 4 du Tarn-et-Garonne
- > 3 de l'Ariège
- > 1 du Tarn

Sans commentaires...

Par ailleurs certains chefs d'établissement se plaignent de ne pas connaître les aides qui peuvent être apportées soit aux familles (à travers les CAF, les CCAS ou les services sociaux du département), soit aux élèves (par le Fonds d'Aide aux Jeunes par exemple).

A la diversité entre les départements, s'ajoute celle qui règne entre les régions. Celles-ci ont une compétence bien établie à l'égard des lycées, mais elles peuvent aussi chercher à soutenir des collégiens ou des étudiants sous des formes diverses.

La Région Ile de France a constitué un Fonds Régional Lycéen qui contribue à l'achat de manuels, de fournitures et d'équipements individuels (ex.: chaussures ou lunettes de sécurité) pour les élèves. Le lycée Jean Macé de Vitry-s-Seine a reçu par exemple 200 000 F en 1994-95 au titre de l'Aide Régionale aux Lycéens (ARL), pour limiter les dépenses des familles.

La Région Rhône-Alpes attribue des aides aux élèves sur la base de projets d'établissement dans le cadre d'un "permis de réussir". Il s'agit pour l'essentiel d'actions de soutien aux élèves dont la scolarité est plus difficile.

La Région Nord-Pas de Calais apporte une aide supplémentaire de 400 F aux boursiers du 2e cycle. A noter aussi qu'elle organise en fin de 1ère un concours d'attribution de bourses (10 000 F par an sur quatre ans) pour les lycéens qui poursuivront dans la région des études supérieures scientifiques ou techniques.

La Haute Normandie fournit des allocations pour le transport de lycéens dont les familles connaissent des difficultés (50 par exemple au lycée de Sotteville, près de Rouen). D'autres régions apportent aussi une aide individuelle ou collective.

On s'aperçoit qu'avec la décentralisation, les collectivités territoriales se sont senties concernées par l'aide aux élèves et aux familles : leurs réponses sont différentes, dans le niveau comme dans la forme du financement. Cette disparité peut être source d'inégalité.

B - L'action sociale déconcentrée

Les Directions Départementales de l'Action Sanitaire et Sociale (DASS) ont conservé une compétence d'Etat, sous une forme déconcentrée, pour les jeunes en difficulté. Il s'agit pour l'essentiel des actions concernant les jeunes majeurs dont les revenus sont insuffisants.

En Val-de-Marne, sur 2 279 jeunes lycéens majeurs reçus par les Services Sociaux, 1 055 ont été aidés et 97 hébergés (pour 1994). Tel lycée de Loire Atlantique indique que trois de ses élèves majeurs sont aidés par la DASS, tel autre de Vendée donne le chiffre de 6. Le lycée de Sotteville - déjà cité - en indique 21.

Plusieurs établissements soulignent que cette aide de la DASS s'arrêtant à 21 ans, des lycéens majeurs doivent faire face brusquement à une situation particulièrement difficile. C'est le cas pour des élèves de Terminale, mais surtout pour des élèves qui préparent le BTS : il peut y avoir un arrêt complet d'études déjà commencées. Les problèmes sont encore compliqués par des formes de vie en couple, sans mariage ni déclaration de concubinage, donc sans droit ni aide particulière.

C - La solidarité interne et externe

Beaucoup d'établissements ont constitué depuis longtemps des caisses de solidarité pour soulager les élèves de certaines difficultés. C'est le cas au collège où l'absence de Fonds Social rend indispensable une telle caisse. Celle-ci se confond souvent avec celle du Foyer Socio-Educatif. Le FSE est souvent cité, dans des collèges ou des lycées, pour la contribution à des fournitures scolaires, à des sorties pédagogiques, à des voyages scolaires (tel collège du Val-de-Marne cite un déplacement à Poitiers pour le Futuroscope ou des sorties de ski). Le FSE peut donner lien à une coopérative d'achat ou d'échange pour les manuels scolaires.

Le budget du FSE peut être nourri par des cotisations des élèves, des apports des familles, des subventions municipales, un pourcentage sur des quêtes nationales, etc... Il est cité comme un point d'appui intéressant pour l'éducation à la solidarité. On dit souvent aussi, dans les lycées, qu'il est plus facile de dégager rapidement une certaine somme d'argent au titre du FSE qu'au titre du FSL (ainsi pour un L.P. de l'Hérault, quatre prêts d'honneur sont pris sur le FSE et non sur le FSL). Un lycée de Tours utilise sa caisse de solidarité pour aider des élèves de STS qui n'ont pas droit au FSL parce qu'ils sont étudiants. Les Comités d'Environnement Social peuvent aussi disposer de moyens financiers, tant en collège qu'en lycée et contribuer à l'aide aux élèves.

A ces aides internes, peuvent s'en ajouter d'autres, plus ou moins externes à l'établissement. Dans l'Académie de Nantes, on énumère après les caisses de solidarité des établissements :

- les associations d'anciens élèves
- les associations complémentaires de l'E.N. : les pupilles, le JPA,
- les organisations caritatives : Croix Rouge, Secours Catholique, Secours Populaire, ...
- les clubs tels que le Rotary, le Lion's club, etc...

Dans certains départements (Doubs et Territoire de Belfort par exemple, avec Peugeot), les Comités d'entreprise aident les jeunes des familles à faible revenu, à travers leurs coopératives ou par des aides personnalisées. Un lycée de Carpentras (84) a pu faire partir dix élèves en stage en Angleterre grâce à des bourses de l'AFDET (3 000 F par élève).

D - Les pupilles

Il faut faire un cas particulier de ce qui fut la forme la plus ancienne de la solidarité nationale : l'oeuvre des pupilles. Née pendant la 1ère guerre mondiale, elle a d'abord eu pour mission d'aider les orphelins de guerre. Puis elle s'est transformée en "oeuvre de paix" destinée à aider les enfants dans le besoin matériel, médical, social ou pédagogique. Progressivement, les PEP ont élargi leur champ d'intervention au delà du primaire, qui reste pourtant la priorité, avec 170 centres de vacances (100 000 enfants accueillis), 250 centres médico-sociaux (40 000 enfants), 150 centres de classe d'environnement ou de découverte (100 000 enfants). Aujourd'hui les Pupilles souhaitent privilégier l'éducation à la solidarité et l'action dans les banlieues.

A côté des interventions collectives, certaines aides individuelles dites de secours ou de solidarité peuvent être apportées (pour un total d'environ 11 MF). On cite des exemples aussi bien en Corrèze que dans l'Hérault ou en Corse. Ainsi pour la Corrèze, l'évolution des aides est la suivante :

➤ 1992 :	286 élèves ont été aidés
➤ 1993 :	384
➤ 1994 :	360
➤ 1995 (mi-an) :	151

Dans le Val-de-Marne, les chefs d'établissement sollicitent des aides des PEP pour les voyages éducatifs, les vacances, la demi-pension. Encore faut-il que les établissements adhèrent à l'oeuvre des PEP, ce qui n'est pas si souvent le cas. Dans ce département, les aides sont restées faibles :

➤ 93-94 :	21 000 F
➤ 94-95 :	35 000 F

En Haute Savoie, 80 000 F ont été apportés au primaire et aux collèges (pour la demi-pension surtout); les lycées ne cotisent pas.

Dans l'Académie de Limoges, les PEP sont assez présents :

<input type="checkbox"/> En Haute-Vienne :	➤ 1993 : 65 000 F pour 190 dossiers
	➤ 1994 : 62 000 F pour 202 dossiers

En Creuse, les recours ont concerné 112 élèves en 92-93, 66 en 93-94, 46 en 94-95 (mars).

L'Académie de Toulouse offre le tableau suivant :

						<u>Aide moyenne</u>
Ariège	28000 F	pour 80	enfants dont	20 %	en 2e degré	314 F
Aveyron	23000 F	pour 56	enfants dont	50 %	en 2e degré	415 F
Hte Garonne	171000 F	pour 870	enfants dont	20 %	en 2e degré	220 F
Gers	22000 F	pour 40	enfants dont	45 %	en 2e degré	560 F
Hte Pyrénées	14000 F	81				159 F
Tarn	149000 F	353				422 F

Dans l'Académie de Montpellier, les départements de l'Aude et de la Lozère n'apportent rien aux lycéens; dans les autres départements, les aides sont inégales (1993-94) :

	<u>Lyc. Prof.</u>	<u>Lyc. Majeurs</u>	<u>Lyc. Mineurs</u>	<u>Total</u>
<u>Gard</u>	5 000	9 000	26 000	40 000
<u>Hérault</u>	12 000	15 000	31 000	58 000
<u>Pyr. Orientales</u>	0	3 000	10 000	13 000
<u>Total</u>	17 000	27 000	67 000	

L'appel aux PEP est souvent assez ciblé : bons d'habillement, fournitures, aides aux voyages,... Il reste que les crédits dont l'oeuvre dispose, sont limités et tendent plutôt malheureusement à diminuer.



Pour l'enseignement secondaire, on le voit, quand on sort du mécanisme traditionnel des bourses, règne une sorte d'anarchie qui ne permet guère de juger de l'efficacité réelle des aides apportées. Celles-ci sont loin d'être négligeables, mais il est difficile de savoir si elles atteignent bien leur cible. On a pu juger aussi des différences qui existent dans leur forme et leur degré d'attribution.

Mais depuis 1991, les lycées ont pu mieux définir les conditions de leur intervention dans le domaine social grâce au Fonds de Solidarité Lycéen (FSL). Où en est-on aujourd'hui ?

E - Le Fonds de Solidarité Lycéen

7
Le FSL a été créé par une circulaire du 9 Janvier 91, qui faisait suite aux engagements pris lors des tables-rondes de Novembre 90, après les manifestations de lycéens concernant leurs conditions de vie et d'enseignement. Il s'agissait de commenter une délégation de crédits pour un montant total de 187 MF (13 MF ayant été affectés par ailleurs pour les lycées agricoles). Il était bien précisé qu'il s'agissait de permettre aux chefs d'établissement "une réponse à des situations familiales difficiles... qui n'ont pu être prises en compte (notamment en raison d'un caractère imprévisible) dans le cadre du régime normal d'aide aux familles". De ce fait, le FSL ne peut être réservé aux seuls boursiers.

L'utilisation de ce fonds est extrêmement variable, dans le temps comme dans l'espace. Au départ, l'incertitude sur le renouvellement de cette dotation dans les années suivantes a conduit à restreindre les affectations : on se constituait une réserve pour l'année suivante. Par la suite, trois attitudes se sont fait jour :

- une attribution large, sur la base des demandes de la commission spéciale, avec des risques d'inégalité selon les années ou les secteurs
- une attribution très restreinte par incertitude sur les critères ou refus de l'assistantat
- une gestion "administrative" qui fait du FSL un fonds de réserve pour la trésorerie de l'établissement ou un simple moyen de régler des retards de paiement en pension ou demi-pension.

Les dotations peuvent être fort différentes également, selon les critères retenus par les académies et l'appréciation que l'on porte sur les établissements. On aboutit ainsi à quelques paradoxes :

- dans un établissement de Neuilly (92), les dotations entre 92 et 95 (4 ans) ont été respectivement de 44, 20, 92 et 133 000 F, avec 60 élèves aidés en 1995 : les 15 boursiers du lycée et des demi-pensionnaires
- dans un lycée du Doubs (plus de 800 élèves aux 2/3 demi-pensionnaires), les dotations ont été de 1 000 F en 92, 5 500 F en 93 (7 élèves aidés), de 8 500 F (12 élèves aidés) - 21 élèves ont été aidés en 95 avant mars.

On assiste à des évolutions très contrastées, ainsi dans la même Académie de Versailles, un grand lycée de l'Essonne a reçu sur 4 ans successivement 234, 146, 86, 24 000 F; tel autre du Val d'Oise a reçu dans le même temps : 197, 90, 203, 90 000 F, avec 92 élèves aidés la dernière année et 58 la précédente.

Tel lycée du Bas-Rhin (400 élèves) estime suffisantes des dotations successives de 2, 11, 8, 17 000 F (14 aides, 16 l'année précédente). Tel autre de

Seine-Maritime (1100 élèves) qui a reçu 46, 84, 50, 110 000 F (75 aides, pour 53 l'année précédente), considère que les dotations deviennent insuffisantes et que le choix devient difficile.

L'importance des aides est également variable. Ainsi dans l'Académie de Toulouse :

	<u>91</u>	<u>92</u>	<u>93</u>	<u>94</u>	<u>Moyenne</u>
➤ lycée de Pamiers (760 él.)	35 000 F	22 000 F	14 000 F (17 aides)	27 000 F (23 aides)	600 F
➤ lycée de Cahors (570 él.)	62 000 F	42 000 F	88 000 F (20 aides)	60 000 F (27 aides)	850 F

Il est d'ailleurs normal que des différences existent : il s'agit de s'appliquer à des situations différentes. Dans l'Académie de Rennes, pour les douze L.P. sur lesquels a porté l'enquête, les attributions étaient 263 en 1992-93 et 432 en 1993-94, avec des sommes attribuées qui allaient de 300 à 3 500 F dans le premier (moyenne : 1 500 F) et de 200 à 1 500 F (moyenne 800 F) dans le second cas.

Davantage de demandes, des sommes attribuées plus limitées, c'est ce qu'on retrouve dans de nombreux cas (1). Un lycée de Seine-et-Marne est bien représentatif :

	<u>somme allouée</u>	<u>somme dépensée</u>	<u>attributaires</u>
1 991	62 000	11 000	
1 992	37 000	22 000	
1 993	79 000	63 000	47
1 994	86 000	140 000	37
1995 (2 trimestre)			134

Sur les 134 aides, 86 l'ont été pour le règlement de la cantine, 24 pour des bourses provisoires, 10 pour la carte orange.

Dans le Val-de-Marne, entre 1991 et 95, les demandes ont doublé, voire triplé. La première priorité concerne la nourriture, les déplacements, le matériel scolaire; viennent ensuite les soins médicaux, la culture, le logement.

(1) Il arrive que le nombre d'attributaires diminue, en raison de l'augmentation du niveau des aides pour chacun (exemple en Haute Savoie)

Tels sont en général les domaines d'attribution. L'exemple d'un L.P. de Saint-Denis (93) le confirme :

- il y a eu 65 attributaires en 92-93, 110 en 93-94
- pour le 1er trimestre 94-95, sur 745 élèves (228 boursiers), 101 ont sollicité le FSL (58 boursiers, 32 non-boursiers)
- il y a eu 91 aides attribuées : 40 % pour la demi-pension, le reste se partageant à parts égales entre les livres et les transports.

Autre exemple précis (1), celui de la Cité Scolaire Briffaut de Valence (26) qui compte plus de 20 000 élèves.

- Elle a reçu (pour 3 lycées) 124 000 F en 1993-94.
- 112 élèves ont été aidés (certains plusieurs fois) la même année pour la somme de 71 000 F : 39 aides pour des repas et 12 pour l'internat, 35 pour des voyages ou des échanges, 25 pour des problèmes personnels (soins médicaux, logement, passage du BAFA, etc...), 13 pour l'équipement, 4 pour leur transport.

Le règlement des frais de pension ou demi-pension intervient généralement pour 40 à 50 % des cas, parfois bien davantage (90 % dans un établissement du Lot,...). C'est de cette façon que les gestionnaires règlent les retards de paiement, dans bien des cas, ce qui permet de dire qu'il n'y a plus de difficultés. Tel établissement du Gers a utilisé successivement 12, 14, 14, 53 000 F pour 64 élèves en 94 (38 en 93), ce qui aurait réglé tous les cas difficiles.

Le FSL permet aussi de régler toute une série de questions : les frais d'inscription au CNED, à certains concours ou examens (ainsi le BAFA pour travailler ensuite en colonie de vacances), les frais de sortie ou de voyage (en concurrence parfois, on l'a vu, avec le FSE dont la gestion est plus souple), les frais médicaux, des frais d'habillement ou d'équipement (par des bons d'achat), les frais de transport, les fournitures scolaires, l'inscription aux associations sportives, etc...

Deux exemples d'ordre différent :

- un lycée de Lozère (Technique et Professionnel) qui a reçu sur 4 ans, 92, 41, 99, 84 000 F, fournit 76 aides (43 l'année précédente) : 50 % pour pension et demi-pension, 38 % pour le transport, 20 % pour les fournitures scolaires

(1) Cité par le Dauphiné Libéré - 16.06.95

➤ un lycée de Loire-Atlantique a reçu en 4 ans 172 000 F et en a dépensé 78 000 F.

	<u>alloué</u>	<u>utilisé</u>	<u>attributaires</u>
1 991	50 000	3 000	6
1 992	32 000	24 000	35
1 993	65 000	25 000	51
1 994	54 000	25 000	48

- pour des aides concernant les manuels : 25 %
- pour des aides concernant les frais scolaires : 20 %
- pour des aides concernant les frais après un décès (20%),
soit 1 500 F par élève concerné

le reste étant affecté aux sorties, aux transports, à l'inscription au CNED, etc...

Les aides à l'internat où à la restauration deviennent des aides à la famille : ainsi les aides peuvent-elles aller, dans les Alpes-Maritimes, de 100 à 7 000 F, versés pour l'année, le trimestre ou le mois. Dans ce même département on note :

- en 92-93 : 668 aides
- en 93-94 : 951 aides dont 602 boursiers et 319 non-boursiers

Les attributaires se répartissent :

- 425 dans une famille vivant en couple
- 413 dans une famille monoparentale :
- 42 vivant seuls
- 7 vivant eux-mêmes en couple.

Le service de l'action sociale de ce département souligne d'ailleurs les difficultés que rencontrent les Assistantes Sociales Scolaires :

"Si les Assistantes Sociales Scolaires observent une augmentation nette du nombre des familles en grande difficulté, elles constatent, également, que ces familles vivent des périodes de précarité de plus en plus longues.

Les loyers très élevés et la pénurie de logements sociaux sur le littoral contribuent à dégrader les budgets déjà très déséquilibrés par le chômage.

Les élèves se maintiennent en scolarité bien au-delà de 18 ans alors que les aides leur sont successivement supprimées :

- *suppression des primes de bourses scolaires aux Bac Professionnels;*
- *suppression des primes de transport du Conseil Général aux plus de 18 ans;*
- *suppression des prestations familiales après 20 ans,*
- *suppression de la couverture sociale des élèves au-delà de 21 ans,*
- *à noter l'absence de prestations aux familles qui n'ont qu'un seul enfant à charge,*
- *dès le début du second trimestre, le crédit alloué aux bourses provisoires était épuisé et n'a donc pu être sollicité pour les situations nouvelles."*

Le problème de l'allongement des études et l'accroissement du nombre de jeunes majeurs dans les lycées créent certaines difficultés dans l'attribution du FSL. On cite le cas des élèves dont il faut régler la cotisation volontaire à la Sécurité Sociale. Le Service Social de l'Académie de Grenoble souhaiterait l'extension de la SS étudiante à tous les lycéens majeurs (avec l'appui des Mutuelles). Dans un lycée de Toulouse, il faut prendre en charge les factures d'eau ou d'électricité d'élèves qui vivent seuls; le proviseur souligne d'ailleurs le cas d'élèves originaires de pays d'Afrique qui, rapidement, ne reçoivent plus rien de leur famille, refusent l'internat et s'installent dans des conditions précaires.

Sans doute, les critères d'attribution restent-ils incertains. On voit ainsi, sur le FSL, des dotations pour le CDI ou pour des classes entières (pour diminuer le prix d'un voyage par exemple) ou encore des avances à des familles. Mais l'incertitude se manifeste surtout à travers l'importance des reliquats.

En zone rurale, en particulier, on met en avant une certaine "pudeur" des familles qui n'osent pas déclarer leurs difficultés. C'est la cas en Corse, aussi bien que dans le Sarthe ou l'Indre-et-Loire. Parfois, c'est la commission spéciale qui manifeste de la retenue par crainte de laxisme dans les attributions : dans un lycée de Poitiers (1250 élèves) qui a reçu:

- en 1992 : 153 000 F
- en 1993 : 199 000 F avec 780 élèves aidés
- en 1994 : 345 000 F avec 125 élèves aidés,

Il y avait un reliquat de 200 000 F.

Les données académiques ou départementales montrent l'importance des dotations, mais aussi leur variation, ce qui a conduit à une sous-utilisation des crédits, alors même que les demandes augmentent.

Dans l'Académie de Créteil, si l'on considère les crédits délégués depuis 1991 (en MF) :

	<u>91</u>	<u>93</u>	<u>94</u>	<u>Total</u>
> crédits délégués	7,7	15	9,8	32,5
> dépensés au 30.09.94	4,2	7	5,1	16,3

Dans l'Académie de Grenoble, si l'on compare les crédits délégués en 93 et ceux qui ont été utilisés, on trouve :

- > délégués en 93 : 6.15 MF
- > utilisés (bilan 94) : 3.05 MF (soit 37.8 % du total des crédits disponibles)

Mais il faut noter que les crédits ont été dépensés à 72 % en EREA et à 35 % en lycée général ou professionnel.

Dans l'Académie de Limoges, les crédits 93 reportés sont chiffrés à 2.53 MF et les crédits 94 délégués à 2.75 MF, soit 5.28 MF disponibles. Au 30.11.93, les crédits avaient été utilisés à hauteur de 25.68 %. Au 10 novembre 94, ils le sont à hauteur de 22.34 %.

Dans l'Académie d'Orléans-Tours, entre 1991 et 94, sur 4 ans :

- > crédits attribués : 25.57 MF
- > crédits utilisés : 14.16 MF

d'où un reliquat de 11.40 MF. Mais il faut noter qu'en 94, la différence entre les crédits utilisés et attribués était d'environ 1.5 MF alors qu'elle était de 4.5 en 1993.

Dans l'Académie de Toulouse, le reliquat était en octobre 94 de 6.5 MF pour 7.2 MF attribués la même année 94, à comparer aux dotations précédentes :

- > 1991 : 7 MF
- > 1992 : 4.1 MF
- > 1993 : 7.7 MF

Au demeurant, les répartitions ne sont pas toujours faciles entre établissements, ainsi entre lycées professionnels (où les besoins semblent plus importants, mais où il y a aussi plus de boursiers) et les autres lycées. Ainsi dans l'Académie de Montpellier, la répartition a été ainsi faite en 94 (milliers de francs) :

	<u>Lycées</u>	<u>L.P.</u>	<u>Total</u>
<u>Aude</u>	587	521	1 108
<u>Gard</u>	897	1 414	2 311
<u>Hérault</u>	1 326	881	2 207
<u>Lozère</u>	86	113	199
<u>Pyr. Orientales</u>	663	712	1 375

Dans la même ville, Montpellier, les problèmes peuvent être vécus différemment :

	<u>L.P. : 417 élèves</u>	
	<u>délégués</u>	<u>attributaires</u>
<u>93</u>	5 000 F	17
<u>94</u>	42 000 F	25

(demi-pension pour les 4/5)

	<u>L.P. : 1237 élèves</u>	
	<u>délégués</u>	<u>attributaires</u>
	118 000 F	136
	130 000 F	146

(et 130 déjà en février 95)

L'accroissement du nombre d'attributaires entre 93 et 94 se retrouve néanmoins partout. Ainsi, au lycée d'Alès (34) :

	<u>crédits attribués</u>	<u>attributaires</u>
<u>1991</u> :	17 000	
<u>1992</u> :	33 000	
<u>1993</u> :	164 000	179
<u>1994</u> :	258 000	421

Même évolution, dans ce lycée professionnel de Vierzon (18) :

	<u>crédits attribués</u>	<u>attributaires</u>
<u>1992</u> :	91 000	
<u>1993</u> :	80 000	79 élèves
<u>1994</u> :	110 000	135 élèves

ou encore au lycée de Carpentras (84) :

	<u>crédits attribués</u>	<u>attributaires</u>
<u>1992</u> :	64 000	
<u>1993</u> :	35 000	60
<u>1994</u> :	80 000	96

Un exemple montre les difficultés de comparaison : ce lycée de Sarcelles (1700 élèves) qui a reçu entre 91 et 94 successivement : 197, 90, 203, 90 000 F et qui a aidé 58 élèves en 93 et 92 en 94. Le reliquat permet de donner une plus grande facilité d'attribution, en réponse à l'accroissement des demandes.

Les aides sont apportées par une commission spéciale auprès du chef d'établissement. Elle doit comprendre normalement, avec lui, au minimum : l'assistante sociale, l'infirmière, le CPE et un délégué des élèves. Elle doit respecter l'anonymat des bénéficiaires. Il arrive souvent que s'y ajoute le gestionnaire, parfois un délégué des parents. Le conseil des élèves est plus ou moins informé; il est parfois consulté sur l'attribution globale des crédits. Dans certains cas, le délégué des élèves est laissé de côté; dans d'autres il est accompagné d'un ou deux autres camarades : sur 11 établissements de l'Académie de Grenoble, 2 n'accueillent pas d'élèves dans les commissions (au nom de l'anonymat), 3 en accueillent plus d'un. Il faut noter que sur ces 11 établissements, 75 % des aides vont au règlement de l'internat ou de la demi-pension, allant de 50 à 3500 F (moyenne 600 F). Les assistantes sociales posent d'ailleurs le problème de leurs droits professionnels : comment contrôle-t-on le niveau réel des ressources familiales ?

On touche ici à un problème de fond :

➤ pour certaines, le FSL ne permet pas un traitement égalitaire. En Seine Saint Denis, les A.S.S. constatent que, pour les lycéens, le FSL génère "un dû, un droit, non plus une aide exceptionnelle... Il devient progressivement une bourse parallèle". Dans un lycée du Lot, on estime devant l'importance des crédits attribués qu'il "aurait été plus judicieux de réserver ces fonds à l'augmentation des bourses"!

➤ pour d'autres, le FSL a le grand avantage de pouvoir correspondre à la diversité et surtout à l'évolution de la situation des élèves. Le niveau des ressources familiales tel qu'il est apprécié pour les bourses, n'est plus un indicateur suffisant. Il faut faire face aux situations telles qu'elles sont vécues par l'élève lui-même.

Ce qui apparaît en tout cas, c'est que la gestion du FSL, quand elle n'est pas seulement une commodité pour la gestion comptable de l'établissement (1), permet de découvrir la réalité sociale dans l'établissement lui-même. On peut ainsi appréhender ce qui est de l'ordre collectif (lié à l'environnement économique en particulier) et ce qui est de l'ordre individuel et qui ne se résume pas seulement au précédent.

Il importe de réfléchir à l'avenir du FSL au moment où se met en place un Fonds Social Collégien, d'ailleurs largement réclamé. Le FSC est né en effet de la mise en place d'une "allocation exceptionnelle" destinée à combler la différence entre le niveau des bourses attribuées précédemment aux élèves du 1er cycle et le niveau de la nouvelle aide à la scolarité accordée aux familles. Cette allocation est importante : en Haute-Savoie par exemple, elle s'est montée à un million de francs pour 94-95, soit 25 % de la dépense totale des bourses du 1er cycle; parallèlement, le FSL a reçu 1.23 MF (0.62 en 1992 et 1.28 en 93). Le FSC accompagne donc le système des bourses et fonctionne comme un différentiel dans l'intérêt des familles.

En fonctionnant de cette façon, le FSL changerait de nature et ne serait plus conçu comme une véritable aide aux élèves, en jonction avec leurs délégués et en réponse à la diversité des situations. On peut aussi envisager que le Fonds Collégien puisse fonctionner comme on voulait que fonctionne le FSL dès l'origine...

(1) Il faut rappeler que les crédits du FSL sont affectés selon l'année civile et non selon l'année scolaire, ce qui peut avoir certains avantages pour la trésorerie de l'établissement.

III – CONNAITRE ET COMMUNIQUER

"Ce que nous voulons, c'est que nos enfants aient un avenir. Nous voulons surtout qu'ils apprennent à l'école et qu'ils aient une autre vie que nous. Ils peuvent apprendre si on croit autour d'eux qu'ils sont capables, si on les aime".

"Quand on est en bas de l'échelle, on se demande comment vivent ceux qui sont en haut de l'échelle. Mais quand on lie ce genre d'amitié, on voit que la vie est presque pareille. C'est bon que des gens d'un milieu différent puissent descendre un peu en bas pour voir ce qui se passe. Ils comprennent mieux ce qu'on vit. Parce que s'ils ne comprennent pas, ils ne pourront jamais avoir une bonne vision des choses. Ils diront toujours "ils ne veulent pas faire d'efforts"."

"Mais ce dont les enfants souffrent le plus, c'est du regard qu'on porte sur eux et sur nous. Ils ont un coeur, ils ressentent très fort les injustices, ils entendent ce qu'on dit sur eux et sur nous et ça les marque pour la vie.

Au lycée d'Aurore, chaque fois que je faisais un mot pour Aurore, la maîtresse disait "ta mère ne sait déjà pas écrire, alors je me demande ce que tu vas faire, toi !"

Les enfants souffrent beaucoup de ce regard porté sur nous. Souvent, ils se sentent très différents des autres, et ils réagissent chacun à leur manière. Quelquefois, c'est en se bagarrant, quelquefois en se refermant complètement sur eux-mêmes. Alors, ils ont du mal à apprendre et ils n'aiment pas l'école".

Ces interventions de délégués d'ATD Quart-Monde au stage national sur "Grande Pauvreté et Réussite Scolaire" (février 95) mettent fortement en évidence qu'on ne peut aborder les problèmes de pauvreté seulement à travers des chiffres : la dimension humaine est primordiale. Il est important de noter à ce point de vue que ce regard, dont parlent des parents, au fur et à mesure de son évolution dans l'enseignement secondaire, à travers son adolescence et au delà, c'est celui que le jeune va porter sur lui-même et sur les autres. L'exclusion se vit en soi-même tout autant qu'elle s'exprime en termes matériels.

C'est d'ailleurs ce qui invite à relativiser l'impact purement matériel : le proviseur d'un lycée professionnel constate qu'"une situation difficile peut être un puissant stimulant pour l'élève". Des principaux, des proviseurs notent que "les problèmes liés à la désunion ou à la démission des familles" ont parfois plus d'influence sur le travail des élèves que leur situation matérielle. Il reste que les risques d'exclusion sont plus grands pour les familles pauvres ou les élèves qui s'appauvrissent. Quel avenir pour ces élèves de 6e d'un collège de Seine-St-Denis ? Sur 100 d'entre eux : 23 voient travailler leur 2 parents, 59 connaissent le chômage, soit pour un parent (41), soit pour les deux (18). Certains doivent être aidés pour pouvoir acheter la photo de leur classe.

Les conditions de logement influent bien entendu sur le travail et la réussite des élèves : sont-elles connues ? D'une façon générale, connaît-on la situation matérielle des élèves, collégiens ou lycéens ?

La gestion du FSL, on l'a dit, a servi souvent de révélateur. Encore faut-il être saisi d'une demande. Celle-ci passe le plus souvent par l'assistante sociale ou le conseiller d'éducation (homme ou femme), parfois par le professeur principal ou par l'infirmière, rarement par les autres enseignants ou les élèves eux-mêmes. Il arrive que les chefs d'établissement soient saisis directement, mais ce sont généralement les intendants qui sont amenés à leur signaler un retard de paiement qui sert d'indicateur éventuel. Il est vrai que beaucoup d'établissements ne disposent pas d'une assistante sociale en permanence (ils n'en ont parfois aucune !); c'est alors l'équipe de vie scolaire (CPE - CE - surveillants) qui est la plus à même d'accueillir les demandes ou de les susciter.

Il existe parfois une possibilité d'information externe : ici, l'AS du quartier, là un club de prévention. Les Comités d'Environnement Social peuvent faciliter les contacts.

Les chefs d'établissement ont des réactions très diverses : certains estiment bien connaître la situation de leurs élèves (on se demande parfois par quels moyens, quand ils ne connaissent même pas leur origine sociale...), d'autres avouent l'ignorer, alors même qu'ils sont très attentifs à certaines situations individuelles difficiles. Il faut en tout cas saluer le travail remarquable accompli dans certains établissements dits sensibles. C'est l'IGEN chargé d'une académie difficile qui écrit :

"J'ai vu des choses pertinentes et émouvantes; dans ces milieux difficiles, l'esprit peut vivre : un concours de poésie, une préparation au choix de la nationalité, du théâtre, etc... C'est aussi un miracle dans la cour des miracles de nos établissements".

C'est l'exemple d'un élève de terminale BEP âgé de 20 ans, tel qu'il a été rapporté dans un lycée professionnel de St Pierre des Corps (37) :

"Ce jeune homme allait travailler tous les vendredis après-midi et ne le disait pas aux parents. Ces derniers considéraient "qu'il traînait". Il rentrait à 11 H du soir à la sortie du travail. Les relations avec les parents étaient plus que conflictuelles.

C'est ce même jeune qui travaillait tout l'été dans des conditions d'hygiène épouvantables au nettoyage de cuves à l'aide de produits particuliers. Il donnait une très grosse partie de sa rémunération aux parents. Les parents et les 4 enfants vivaient sur le RMI du père. Ce jeune était très déterminé à abandonner dans le courant de la classe terminale.

L'assistante et le chef d'établissement, à l'étude de son cas, ont observé que ce jeune n'avait rien pour se faire plaisir si ce n'est l'existence d'une vieille voiture qu'il avait réparée sans pouvoir s'en servir par défaut d'argent !

Un dialogue a eu lieu avec les parents pour leur faire percevoir les raisons d'absence du jeune et un contrat passé avec le jeune. S'il continuait sa scolarité, le lycée assumerait les 500 F d'assurance de cette voiture qui était son seul rêve. Ce qui fut fait.

Le proviseur et l'assistante expliquent qu'il est souvent très difficile de trouver le point d'ancrage qui permettra de sauver la situation et qu'il réside parfois dans un fait ou un objet qui pour beaucoup paraîtrait mineur tant la situation du jeune est désespérée.

Dans ce cas précis, la liaison entre le jeune et ses parents a été restaurée et l'élève est en train d'achever sa classe terminale."

Bien d'autres exemples existent ! Mais s'il est vrai qu'il y a toujours eu des pauvres, il est vrai aussi que leur nombre augmente et que cette pauvreté se fait sentir davantage chez des adolescents ou des jeunes majeurs, au moment où se développent leurs études.

L'exercice de la solidarité n'est pas toujours facile entre l'équipe éducative ou l'équipe de direction et les élèves, qu'en est-il entre les élèves eux-mêmes ? Les réponses sont mitigées. Il arrive que des élèves partagent un plateau-repas, qu'ils dépannent un ou une camarade pour un hébergement, qu'ils aident l'un ou l'autre pour son travail, qu'ils se soutiennent dans le cadre du foyer socio-éducatif. Mais, le plus souvent, les élèves ne connaissent pas la situation matérielle de leurs camarades. On note d'ailleurs que "les plus pauvres sont parfois les plus discrets". Dans un collège de Seine-et-Marne, "l'équipe parle d'une solidarité de quartier. Elle évoque le cas d'un ancien élève du collège, Anthony, élève de BEP au lycée professionnel voisin tout proche, mort au cours d'une soirée. Les élèves ont organisé une collecte, des lectures de poèmes aux obsèques, une minute de silence lors d'une récréation. Elle pense cependant qu'il est difficile de mettre en place un dispositif à finalité éducative qui prendrait sa source dans cette solidarité là. Cette solidarité qui existe bel et bien s'accompagne d'une grande méfiance vis-à-vis des adultes !"

L'éducation à la solidarité s'effectue plus fréquemment à l'occasion de grandes quêtes nationales ou d'opérations médiatiques (téléthon); elle peut se faire aussi à l'égard de pays pauvres, sous l'égide de clubs UNESCO ou de jumelages municipaux. Il est plus rare de voir des élèves apporter une aide aux malades ou aux familles en difficulté de leur quartier. On cite l'exemple d'une solidarité "interne" dans cette cité scolaire de l'Hérault où, avec l'appui de la documentaliste, 30 lycéens apportent leur aide à 30 collégiens, mais de tels cas semblent peu fréquents. Progressivement, le FSL amène néanmoins les délégués des élèves à s'intéresser à la situation des camarades qu'ils représentent. Plusieurs établissements organisent une formation des délégués dont un des sujets concerne l'exercice de la solidarité. Les exemples restent encore limités. Comme on le note pour l'Académie de Lille : *"la solidarité entre élèves semble plus matérielle et spontanée que due à l'éducation"...*

La gestion des établissements ne facilite pas toujours non plus l'exercice d'une véritable solidarité. Trop d'établissements, comme le note C. Lorenzoni à propos de l'Académie d'Orléans-Tours (1), confondent les crédits d'animation pédagogique, les crédits du Fonds de Vie Lycéenne et ceux du FSL. Ainsi pour le FVL :

"Beaucoup de projets semblent être en décalage avec la philosophie même des fonds d'animation. L'impression qu'il faut utiliser ces crédits "coûte que coûte" émerge. Des actions qui relèvent normalement de la pédagogie et d'autres financements d'Etat (initiation informatique, voyages scolaires par exemple) sont relevées. De même, certains lycées confondent avec le fonds de vie lycéen, avec les obligations de l'E.P.L.E. à financer sur leurs fonds propres l'équipement en mobilier pédagogique par exemple."

(1) Dossier d'Etude Professionnel (1995) par P. Lorenzoni - CASU stagiaire.

On a vu que le FSE (nourri souvent par les crédits du Fonds de Vie Lycéenne) et le FSL se confondaient parfois, pour des raisons de commodité ou de rapidité. On aboutit ainsi à un risque de confusion des responsabilités en même temps que des problèmes :

- les crédits d'animation pédagogique devraient être liés principalement à la responsabilité des enseignants, en jonction avec les élèves bien entendu
- les crédits du Fonds de Vie Lycéenne devraient être gérés par les lycéens eux-mêmes, en jonction avec les conseillers d'éducation le plus souvent
- les crédits du FSL devraient être gérés par la direction de l'établissement, dans le cadre de la commission spéciale où les élèves sont représentés, ainsi que parents, CPE, assistants sociaux.

Trop souvent, le risque d'un dérapage budgétaire conduit à "recentrer" l'ensemble de ces crédits vers une même autorité qui préfère alors, assurer le fonctionnement de base de l'établissement (pension, demi-pension, équipement), plutôt que de s'engager dans un projet pédagogique global qui serait capable de distinguer ce qui est de l'ordre de l'exigence commune et ce qui vise à répondre à la diversité des situations individuelles. Les reliquats, importants pour les trois types de fonds issus de la circulaire de janvier 91, constituent alors non pas le signe d'une insuffisance de besoins, mais la réponse au besoin d'un fonds de réserve, particulièrement nécessaire dans les établissements où la situation financière des familles est plus difficile.

3^{ème} PARTIE

CONSTATS ET
RECOMMANDATIONS

EXCLUSION ET PAUVRETE EN MILIEU SCOLAIRE

I - LES LEÇONS DE L'HISTOIRE

Tout au long du 19^e siècle, on a cherché à "éradiquer" la pauvreté. Dans leur version libérale ("*enrichissez-vous*", disait Guizot) ou leur version socialiste (cf. l'idéologie égalitaire de la Commune), les idées politiques prennent en compte la pauvreté comme le signe de la mauvaise gestion de la société, au moment où elle devient de plus en plus urbaine et industrielle.

La fraternité républicaine, la charité ou la solidarité, viendront pallier les difficultés en attendant leur résorption.

Du modèle républicain...

La Troisième République, dans la voie ouverte par Condorcet et célébrée par Victor Hugo, a voulu faire de l'école le soubassement d'une société juste et fraternelle où l'inégalité ne serait plus que celle des talents, et non celle des classes sociales : le fils de l'ouvrier ou de la rempailleuse de chaises doit pouvoir devenir, grâce à l'école, ingénieur ou instituteur. Et ce sera d'autant plus facile que l'on aura de plus en plus besoin d'ingénieurs ou d'instituteurs...

Il fallait donc aider les familles "défavorisées" à faire face aux charges de l'école, assurer ainsi l'égalité des chances pour tous les enfants quel que soit leur milieu d'origine.

L'école républicaine était bâtie sur des idées simples :

- l'école primaire pour tous;
- l'enseignement secondaire pour ceux qui étaient capables de poursuivre leurs études, dans une première étape; pour l'élite capable de poursuivre des études supérieures dans une seconde étape (par l'intermédiaire du baccalauréat);
- l'enseignement technique pour répondre aux besoins du développement industriel, avec sa propre hiérarchie (cf. la loi Astier);
- l'université, à travers ses facultés, et les grandes écoles qui recevaient les produits dûment sélectionnés par le baccalauréat, et les classes préparatoires, afin de fournir à la nation ses dirigeants, ses cadres, ses intellectuels.

Les bourses étaient versées à l'entrée de l'enseignement secondaire, en fonction des revenus de la famille, et des mérites des élèves.

Deux débats ont occupé le 20e siècle, le premier dès le début du siècle, le second surtout après la première guerre mondiale :

- celui de la généralisation du modèle républicain sous la conduite de l'Etat, mettant en cause l'existence d'un enseignement "privé";
- celui de la "démocratisation" de l'école, dans ses contenus comme dans ses modes d'organisation.

Deux problèmes se posaient en effet dans le système scolaire mis en oeuvre par la 3e République :

- beaucoup d'élèves arrêtaient leurs études au certificat d'études primaires. Pour ceux qui les prolongeaient, l'enseignement technique recevait essentiellement les élèves qui ne pouvaient trouver place dans l'enseignement secondaire : d'où un risque de dévalorisation;
- le collège devenait la clé du destin scolaire des élèves : était-il un prolongement de l'enseignement primaire (dans la voie des cours complémentaires) ou le premier cycle d'un enseignement secondaire conclu par le baccalauréat ?

La "réforme de l'enseignement" devint ainsi le point de passage obligé pour tout projet "démocratique" : en 1936, Jean Zay tenta de lui donner consistance, mais il n'en eut ni le temps ni les moyens.

Il fallut attendre 1945 pour que la démocratisation de l'école redevienne un enjeu politique et social.

... au modèle démocratique.

La 4e République fut davantage marquée par les débats sur la relation entre l'Etat et l'école privée que par la volonté de s'engager dans une "démocratisation" de l'école publique.

C'est dans les années 60, sous la 5e République, que furent faits deux choix importants :

- la création des Collèges d'Enseignement Secondaire qui unifie le premier cycle et crée une égalité d'enseignement pour tous les élèves, tandis que l'obligation scolaire est prolongée jusqu'à 16 ans;

➤ une articulation plus nette entre l'enseignement secondaire et l'enseignement technique, par le développement de la voie technologique et la constitution de la voie professionnelle en lycées (passage des CET aux LEP, et, plus tard, aux LP).

Un modèle qu'on pourrait dire "démocratique" pour le distinguer du modèle "républicain" se dégage ainsi progressivement :

- l'école maternelle et primaire pour tous;
- le collège, premier cycle de l'enseignement secondaire pour tous;
- le lycée, voie d'orientation, débouchant sur une qualification proche ou plus lointaine, avec une "sortie" à des niveaux différents, soit après 2 ans d'études (CAP-BEP), soit après 4 ans (bacc professionnel), soit après 6 ans (BTS), soit davantage après un bacc général ou parfois un bacc technologique;
- universités ou grandes écoles, plus ou moins bien articulées entre elles, accueillant les bacheliers directement dans un cas, après concours dans l'autre, pour des formations à bacc + 3 au minimum (sauf les IUT qui préparent à un diplôme en 2 ans).

Les bourses pour l'enseignement secondaire, les bourses et les "oeuvres universitaires" pour l'enseignement supérieur doivent assurer l'égalité des chances à l'égard des divers parcours scolaires.

La loi d'orientation de juillet 89 s'appuie largement sur ce modèle. Néanmoins, durant les années 80 (et encore aujourd'hui...) modèle républicain et modèle démocratique se confrontent largement dans les débats d'idées, mais aussi dans les réformes entreprises. Il s'y surajoute un autre débat, concernant la qualification, que certains veulent transférer aux entreprises, faisant de l'alternance non plus un outil pédagogique, mais une sorte de cogestion pour les formations qui intéressent directement l'entreprise.

Une nouvelle pauvreté

Ce détour par les débats sur la "réforme" est nécessaire pour comprendre certaines difficultés liées aux nouvelles formes de pauvreté qui sont apparues concomitamment dans notre société. C'est en effet au cours des années 70 et surtout dans la décennie suivante que l'on voit se développer de nouvelles formes d'inégalité sociale, celles qu'on résumera plus ou moins bien dans le terme d'exclusion.

La crise de la croissance, après ce qu'on a appelé les "trente glorieuses", les évolutions technologiques (informatique et automatisation), la mondialisation des échanges (entraînant ainsi de nouvelles formes d'immigration, qui se surajoutent aux anciennes), l'évolution des modes de vie et les conséquences du développement même de la scolarisation,

entraînent des distorsions très importantes. Celles-ci sont particulièrement sensibles dans certaines zones urbaines et rurales, d'où la mise en place de zones d'éducation prioritaires. Mais le problème de l'exclusion déborde ces zones. On a vu en effet apparaître, depuis une quinzaine d'années :

- des "exclusions" durables qui se transmettent aux enfants et génèrent des structures mentales, des comportements, des angoisses d'exclusion,
- une généralisation de la précarité, dans la famille, le travail, le logement..., à des niveaux sociaux différents
- des inégalités sociales qui se sont accrues, avec des poches de pauvreté endémique.

Dans ce contexte, se développent de nouvelles formes d'inégalité qui ne sont pas liées uniquement à des causes matérielles.

Des situations familiales, des formes de vie, des cultures d'origine (cf. "l'élève et sa famille"), un contexte psychologique, le prolongement même des études (cf. "les lycéens majeurs"), entraînent une plus grande dépendance. Ces divers aspects de la situation des jeunes peuvent interférer les uns avec les autres, tout autant qu'avec leur situation matérielle et/ou celle de leurs familles. Les élèves ne sont plus seulement "pauvres", mais "appauvris" ou "en voie d'appauvrissement". Dès lors, les inégalités ne peuvent plus être seulement compensées par les mécanismes traditionnels de l'égalité des chances.

C'est bien "un nouveau monde" qui apparaît, où l'exclusion peut être à l'intérieur même du système scolaire, non comme une sorte d'exception locale ou conjoncturelle, mais comme une donnée permanente à laquelle il faut trouver des réponses appropriées. Car à l'exclusion sociale qui produisait un risque d'exclusion scolaire se surajoute une sorte d'exclusion scolaire qui provoquera très certainement de l'exclusion sociale.

Fait aggravant : cette crise "interne" se produit au moment où l'école paraît incertaine d'elle-même, comme hésitante entre les deux modèles qui lui sont présentés. "Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ?" se demande Philippe Nemo (1) tandis que Christian Nique et Claude Lelièvre affirment : "la République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry" (2). Assistera-t-on à un dépassement ou à une conciliation de ces deux modèles au demeurant fort théoriques ? Ce n'est pas le lieu de répondre à cette question, mais en toute hypothèse deux mises en garde sont nécessaires :

1 - Il serait très grave pour l'équilibre de notre société de ratifier dès l'école une coupure entre les actifs et les assistés. La reconnaissance d'un droit identique pour tous, en l'occurrence le droit à la formation, doit tenir compte des différences, mais il serait dangereux de donner en quelque sorte un caractère institutionnel à ces différences : ce qui vaut pour les cultures ou les religions, vaut aussi pour les différences sociales. Le traitement individualisé des différences et des inégalités doit aller de pair avec un fonctionnement pleinement démocratique de l'institution : ni ségrégation, ni exclusion, ni assistance permanente, mais respect des individus et de leurs droits.

(1) Ed. Grasset - Août 91

(2) Ed. Plon - Février 93

2 - On ne peut focaliser l'enjeu de la formation uniquement sur la formation initiale; si tout est joué pour le destin social d'un individu à 16 ou 18 ans, il faut le libérer des contraintes qui pèsent sur lui, psychologiques, familiales, sociales et même culturelles. Tous les enfants devraient être alors considérés plus ou moins comme des "pupilles de la nation". On sait que ce fut l'ambition des régimes totalitaires et on sait aussi ce qu'en furent les conséquences. Il importe d'éviter cette impasse : la formation est un processus continu, tout au long de la vie. La formation initiale doit faciliter le déroulement de ce processus, dans sa forme comme dans son contenu. Elle contribue à l'insertion sociale des individus, au plus tôt de leur vie, mais aussi à tous les moments et dans toutes les situations où ils risquent l'exclusion. Il faut assurer l'égalité continue des chances.

Ceci dit, il importe de repérer les différentes formes d'exclusion que peuvent connaître les élèves de l'enseignement secondaire, en fonction de la pauvreté de leur famille ou de leur appauvrissement individuel. Nous les avons vu apparaître dans la première partie de ce rapport :

- à travers les difficultés de règlement ou de fréquentation de la demi-pension (et parfois de l'internat);
- à travers d'autres difficultés moins apparentes, liées à la santé, au logement, à l'habillement, au transport, ou encore à l'équipement scolaire ou aux activités culturelles et pédagogiques;
- dans le besoin de rémunération que peuvent avoir des lycéens;
- à la prolongation de la scolarité au delà de 18 ans : dans les choix (ou les contraintes) d'orientation des élèves comme dans le statut social des lycéens majeurs;
- dans la contradiction entre le désir d'autonomie des adolescents qui se perçoivent de plus en plus comme de jeunes adultes (avec des fortes sollicitations médiatiques en ce sens) et les moyens concrets de cette autonomie : moyens matériels, mais aussi cadre et rythmes de vie dans les établissements scolaires et leur environnement. Il ne faut pas pour autant négliger ce paradoxe que beaucoup de jeunes adultes restent eux-mêmes plus longtemps adolescents en dépendant plus ou moins, pour leur vie quotidienne, de leur famille, ou de leur entourage. Etre autonome et responsable : c'est un idéal pour certains; être à la fois autonome et irresponsable, c'est une sorte d'idéal pour d'autres !

On a vu que l'éducation à la solidarité restait marginale. Il en serait de même pour l'éducation à la responsabilité, si l'on se contentait de régler les difficultés par un simple assistanat, temporaire et circonstanciel, à des individus dont on repérerait - in extremis - qu'ils sont en difficultés.

Aux réponses actuelles, de type institutionnel (les bourses) ou conjoncturel (FSL), il convient donc d'ajouter un certain nombre de dispositions qui contribuent à maintenir l'égalité des chances tout au long de l'enseignement secondaire. C'est l'objet des recommandations qui vont suivre.

II – RECOMMANDATIONS

1 – La restauration scolaire

C'est le domaine où l'on trouve le plus facilement des indicateurs de pauvreté : retards de paiement, retrait ou non inscription des enfants, défaut d'alimentation le matin ou le soir, manque d'hygiène, négligence alimentaire, etc... C'est donc l'un des domaines où il convient d'agir au plus vite avec détermination. En outre, ne l'oublions pas, cette période du "déjeuner" permet souvent aussi la pratique de diverses activités socio-éducatives.

Certains pays scandinaves – la Finlande, la Suède – ont résolu le problème en assurant la gratuité des repas dans le cadre scolaire. En France, on a assuré la gratuité des manuels jusqu'en 3e, mais l'Etat n'est pas intervenu dans le domaine de la restauration scolaire, laissant le choix à certaines collectivités de le faire.

C'est ainsi que plusieurs départements apportent une aide importante à la demi-pension particulièrement pour les collèges dont ils ont la responsabilité.

Cette situation peut conduire à de graves inégalités, en raison de la mauvaise volonté de certaines collectivités locales ou de l'insuffisance de leurs ressources.

Une dotation analogue à celle qui existe pour les transports scolaires (dans le cadre de la DGD), pourrait être consentie aux collectivités qui s'engagent à faciliter la restauration scolaire, soit par une gratuité totale – ce qu'on peut estimer injuste ou inadapté, soit par une subvention annuelle significative qui serait versée aux établissements accueillant des demi-pensionnaires, une partie correspondant à un pourcentage d'élèves (50 ou 70%) demi-pensionnaires l'année précédente, le reste étant ajusté aux effectifs réels dûment constatés en fin d'année.

Dotation et subvention devraient reposer sur des critères de qualité en même temps que de quantité, avec les contrôles nécessaires : on pourrait de cette façon assurer un suivi régulier de l'alimentation des élèves avec les services de santé. Une éducation alimentaire deviendrait alors possible, avec le concours des enseignants dont les disciplines peuvent être plus particulièrement concernées (biologie, économie sociale et familiale, ...), à l'échelle de l'établissement comme de la collectivité (département) ou sous-collectivité (canton, ZEP,...) concernée.

Les fonds sociaux des collèges ou des lycées ne seraient plus alors concernés que par les cas difficiles, pour des aides individuelles affectées dans certains cas à la famille pour des élèves mineurs ou sous tutelle (à condition que l'utilisation "alimentaire" soit garantie) ou aux élèves directement, les élèves majeurs évidemment, mais aussi certains élèves mineurs en situation familiale difficile (on peut alors envisager une sorte de "réserve" ou de "bourse" utilisée dans le cadre de l'établissement sous responsabilité pédagogique et pas seulement administrative).

Le traitement administratif et financier de ces questions impliquerait :

- un texte d'orientation générale, traduisant une volonté de l'institution,
- une charte d'objectifs, avec les contrôles et les évaluations nécessaires,
- une convention Etat - collectivité (Région, Département ou groupement de communes) fixant les règles de dotation, en application de la charte d'objectifs,
- une convention entre la collectivité et l'établissement scolaire, déterminant les formes et le niveau de la subvention, les règles de contrôle et de suivi, et le nécessaire accompagnement pédagogique.

2 - L'hébergement et le transport

En 1994-95, dans les établissements du 2^e degré plus de trois millions d'élèves sont demi-pensionnaires (2 millions et demi dans le public, près de 600 000 dans le privé). Les internes, eux, représentent moins de 300 000 élèves (200 000 dans le public, moins de 90 000 dans le privé). Si le nombre de demi-pensionnaires n'a cessé d'augmenter, pour atteindre plus de 55% dans le public et plus de 48% dans le privé, par contre celui des pensionnaires n'a cessé de diminuer : 4,5% en 94-95 dans le public (11% en 70-71) et 7.6% dans le privé (22% en 70-71).

L'enquête de M. Claude Caré pour l'IGEN, en 1994, a montré la situation difficile de l'internat, alors même qu'on en célèbre les vertus. Il semblerait en effet pouvoir compenser les difficultés familiales que l'on a observées. Malheureusement, le problème de l'hébergement ne fait pas l'objet d'une politique d'ensemble et n'est absolument pas connecté avec la politique des transports confiée désormais aux collectivités locales.

Le coût de l'internat ne favorise guère son utilisation (1), même pour les élèves boursiers. Surtout, il ne correspond guère aux conditions de la vie actuelle.

Un effort important a été consenti pour en améliorer la structure et le confort (notamment dans le cadre du plan d'urgence de 1990-91). Néanmoins beaucoup d'élèves et de familles y voient plus une contrainte qu'un avantage ! On préfère utiliser des moyens de transport, parfois individuels (pour les plus âgés), le plus souvent collectifs (cars scolaires surtout) quitte à supporter des horaires particulièrement pénibles.

Un certain nombre de mesures paraissent indispensables, mais il faudrait d'abord changer la conception de l'internat, en le rapprochant d'une notion de service public, au même titre que le transport lui-même : il faut répondre aux besoins de mobilité comme à ceux d'une permanence temporaire. Les stagiaires de la formation professionnelle ou de l'enseignement technique connaissent bien ces problèmes : il faut les aborder en termes d'accueil, de vie collective, d'autonomie personnelle, de cadre de vie et non plus en termes d'annexe à un établissement.

(1) Cf. l'étude de l'IGAEN - pages 75 à 80.

Première mesure : remettre la gestion et la construction des internats à la collectivité responsable des transports (sans changer bien entendu le statut des personnels qui y travaillent). On doit pouvoir négocier au plus près du terrain l'organisation de transports en cours de semaine comme en week-end de manière à faciliter la mobilité des internes et pas seulement celle des externes. C'est à ce niveau - départemental ou intercommunal - qu'on peut trouver les incitations ou les compensations nécessaires : à certains endroits, l'internat n'a plus de sens; à d'autres, il garde toute son utilité et il faut le valoriser. On peut alors définir des programmes pluriannuels, en relation avec l'Etat et la Région, selon les niveaux d'enseignement.

Tel collège rural, qui serait aussi un lieu d'accueil pour des élèves dont la famille connaît des difficultés et qui peuvent utilement et pratiquement s'en éloigner, a évidemment besoin d'un internat; tel autre qui ne reçoit que quatre ou cinq élèves dans les "bonnes" années peut s'en passer, avec l'aide occasionnelle de familles d'accueil. Tel lycée qui comporte des formations spécifiques a besoin d'un internat, pour tel autre, on peut trouver d'autres réponses.

Seconde mesure : développer soit l'accueil familial (ce qui peut aussi permettre d'apporter une aide utile à certaines familles d'accueil), soit les foyers d'accueil qui demandent un véritable encadrement éducatif et une certaine souplesse de gestion : ces foyers doivent pouvoir servir pour la formation continue comme pour la formation initiale. On peut même imaginer que la responsabilité en soit confiée aux GRETA, en fonction d'un cahier des charges adapté aux besoins des deux types de formation.

Il est indispensable en effet que les nouveaux "internats" puissent fonctionner toute l'année, afin de mieux équilibrer les frais d'entretien, de chauffage, de gestion, etc... Par ailleurs, le développement des stages, des rencontres culturelles et sportives, des séminaires et sessions de formation rend très utile la mise à disposition ou la location de ces locaux.

La question des transports scolaires, même si elle est mieux connectée avec celle des internats ou des foyers de jeunes, continuera bien entendu de se poser. Il faut distinguer :

➤ le temps du collège, qui concerne directement le département : il s'agit alors d'un "ramassage", à l'intérieur d'une zone donnée ou de l'utilisation gratuite (avec, parfois, un ticket modérateur) des transports collectifs pendant la période scolaire. Pour certaines zones rurales, notamment en zone de montagne, il faut bien entendu rechercher des formules adaptées : taxi collectif, compensation financière pour telle ou telle famille qui organise un ramassage, meilleure organisation du temps scolaire lui-même (notamment pendant l'hiver), etc...

➤ le temps du lycée, qui est lié à l'orientation des élèves : le transport ne doit pas constituer un handicap. Le choix des options, l'entrée dans les sections professionnelles, la poursuite d'études, ne doivent pas être entravés par des difficultés matérielles ou financières liées au transport, quand la solution de l'internat n'est pas retenue. Le système de la carte "orange" ou de la carte "jeunes" existe déjà dans certaines régions. Il faudrait assortir l'inscription dans un lycée d'une demande d'aide au transport en fonction des distances à parcourir et des revenus du jeune ou de la famille. Cette aide qui

devrait être régionale, puisque les Régions ont la responsabilité de la construction des lycées et du schéma des formations, ne peut évidemment contredire l'orientation déterminée à l'issue du collège; elle doit au contraire la valider. Encore faut-il bien entendu que l'orientation constitue un processus continu et non une sanction de fin de cycle, qu'elle soit révisable et susceptible d'un appel dans des conditions convenables d'égalité et de justice pour tous.

3 - Les lycéens majeurs

A 18 ans, un jeune homme ou une jeune fille est un citoyen à part entière. Il a le droit de vote; il a également la responsabilité de ses actes et peut disposer de l'autonomie financière, comme les banques le lui rappellent d'ailleurs... Il ne saurait y avoir de contradiction entre sa citoyenneté et la poursuite d'études.

Les pouvoirs publics se sont efforcés de faciliter cette poursuite d'études, soit en aidant les familles (prolongation jusqu'à 20 ans de la prise en compte des enfants scolarisés, bourses de l'enseignement secondaire...), soit en aidant les jeunes eux-mêmes (allocation de la DDASS pour les jeunes majeurs). L'entrée dans l'enseignement supérieur permet de bénéficier de la Sécurité Sociale, des Mutuelles des Etudiants (MNEF surtout) et des différentes "oeuvres universitaires" (CROUS). Ces droits se sont étendus progressivement aux élèves des classes préparatoires et aux élèves des Sections de Techniciens Supérieurs : ces derniers néanmoins se trouvent très souvent à l'écart des centres universitaires et n'ont pas alors l'occasion d'exercer effectivement leurs droits. Ils restent des lycéens plutôt qu'ils ne deviennent des étudiants.

Pour les jeunes majeurs, cette situation entraîne des conséquences difficiles dès qu'ils atteignent 20-21 ans. Il importerait que leurs droits soient garantis, particulièrement à l'égard de la Sécurité Sociale et des allocations familiales (en cas de jeune couple ou de parent avec un enfant) : pendant la durée de leurs études et au moins un an après la sortie de leur cycle de formation. Un jeune de 22 ans, titulaire du BTS ou de "niveau BTS" (sans avoir obtenu le diplôme) ne peut bénéficier du RMI : il ira s'inscrire en université pour bénéficier des droits de l'étudiant ! Ce même jeune qui poursuit ses études en lycée, après avoir quitté sa famille (quand ce n'est pas sa famille qui, sous une forme ou une autre, l'a quitté) et ne peut donc bénéficier ni de bourse, ni d'allocation, devient complètement dépendant de l'assistance sociale : on lui demande de réussir rapidement ses études; paradoxe évident, puisque sa situation résulte précisément d'une série d'échecs.

Il conviendrait donc de reconnaître les droits attachés à la citoyenneté, soit en termes de revenu minimum, soit en termes de droit à la solidarité collective, ce que veut être la Sécurité Sociale. Bien entendu ces droits doivent être compensés par des devoirs, qu'il s'agisse du respect des principes sur lesquels repose la vie collective, des exigences d'assiduité scolaire qu'il faut contrôler avec rigueur ou de la solidarité de chacun à l'égard des autres citoyens, dans un devoir d'insertion sociale et professionnelle dont il a lui-même à déterminer les formes.

Une autre question se pose. Elle a été source de débats, parfois fort virulents, depuis une dizaine d'années : celle du lien entre citoyenneté et nationalité. L'école est un facteur d'intégration très important, même s'il est loin d'être le seul. On a donc tout naturellement pensé que si l'école formait des citoyens, elle les rendait français par la même occasion. Cette idée a été soumise à plusieurs épreuves :

- le nombre de jeunes étrangers ou "immigrés" s'est accru dans l'enseignement secondaire (cf. chapitre I-3), avec de grandes différences selon les régions et selon les établissements. C'est le résultat de la poursuite d'études comme du chômage des jeunes ou de la concentration urbaine;
- ces jeunes sont parfois à la recherche d'une identité ou d'une communauté en fonction de l'influence familiale (c'est plutôt le cas dans les collèges), de leur environnement, de leur rejet par les autres ou de leur besoin d'autonomie (c'est plutôt le cas dans les lycées). La médiatisation ambiante renforce encore les phénomènes d'identification : conduite "raciste" pour les uns; "différenciée" pour les autres. Les différences sont ainsi tantôt célébrées, tantôt dénoncées, posant ainsi à chaque fois "problème";
- l'établissement d'un "code de la nationalité" introduit des différences importantes entre les individus selon les conditions familiales et territoriales de l'acquisition de la citoyenneté française. Il y a les français de souche, les français d'adoption, les français "naturalisés"... Pour certains, c'est le service militaire qui sera discriminant; pour d'autres, ce sera le respect absolu de la légalité avant 18 ans. On introduit ainsi des niveaux différents de relation entre nationalité et citoyenneté qui perturbent sérieusement la scolarité de certains élèves et entraînent des difficultés de vie commune dans certains établissements (quand ce n'est pas la ségrégation de tel établissement par rapport à tel autre).

Il importerait, dans un esprit de justice et d'équité, pour respecter l'égalité des chances de tous les élèves, de clarifier les conditions dans lesquelles se constitue la "citoyenneté" française (et européenne, ipso facto) pour que les droits soient identiques pour tous ceux à qui l'on demande d'assumer leurs devoirs de citoyens. Le lycée, où se trouvent la plupart des jeunes de 16 à 18 ans, se doit d'être l'école de la citoyenneté : ce ne sera guère possible si, à partir de 18 ans, se distinguent ceux qui sont citoyens et ceux qui ne le sont pas, sur des critères totalement externes à l'éducation. En toute hypothèse, l'égalité des droits doit être absolument maintenue tout au long du processus de formation.

4 - Le rôle de l'Etat et des collectivités locales

Les lois de décentralisation ont instauré un certain équilibre entre les responsabilités de l'Etat, à travers le Ministère de l'Education Nationale, et celles des collectivités locales, Région et Département prenant à l'égard des lycées et des collèges des

responsabilités analogues à celles qu'avaient déjà les communes à l'égard des écoles primaires et maternelles.

Les politiques sociales liées à l'éducation sont restées néanmoins confuses. Pour le premier degré, les principes sont simples :

- gratuité de l'enseignement, avec quelques aides périphériques (Sou des Ecoles, pupilles, action sociale des communes, etc...),
- allocation aux familles, en tenant compte du nombre d'enfants,
- prise en compte des situations familiales difficiles dans un cadre décentralisé (comités locaux d'insertion pour le RMI cogéré par l'Etat et le département).

Pour le second degré, s'ajoutait à l'aide aux familles, le système des bourses, avec un nombre de parts lié à l'importance des revenus des "ayant-droit". Ces bourses, attribuées selon des barèmes nationaux, étaient distribuées par les établissements, à partir des dotations qu'ils recevaient de l'Etat.

Une situation nouvelle est apparue en 1994 : les bourses du premier cycle ont été transformées en aide à la scolarité attribuée aux familles. On se rapproche ainsi du système propre au premier degré : les différences entre les bourses et ces nouvelles allocations ont été nombreuses et parfois importantes, ce qui a entraîné la création d'un Fonds Social Collégien dans les établissements. On a vu, (p.33 à p.39), les difficultés et les inégalités que pouvait entraîner ce nouveau système. Il entraîne aussi des conséquences sur le passage du collège au lycée, où le système traditionnel des bourses nationales a été maintenu.

Les collectivités locales – Région et Département – se trouvent ainsi de plus en plus sollicitées pour financer l'accompagnement social des études dans les établissements dont elles ont la responsabilité (cf. p.42 à p.45). Aucune régulation ne s'est effectuée dans ce domaine et les distorsions se sont accrues, entraînant des risques d'inégalité et aussi – voire surtout – une extrême confusion. C'est alors qu'on fait appel aux Fonds Sociaux des Etablissements (dotés par l'Etat...) – collèges désormais et lycée depuis 1991 – pour compenser les risques et assurer certains équilibres : l'incertitude sur les critères d'attribution et les conditions d'affectation des sommes (cf. le FSL p.49 à p.57) entraînant à leur tour confusions et risques d'inégalité...

L'appauvrissement croissant des élèves et des familles, parallèlement à ces évolutions, aboutit à une certaine irresponsabilité des institutions en accroissant – de fait plutôt qu'en droit – les responsabilités directes de ceux qui sont en contact direct avec les élèves, dans le cadre des établissements.

Cette responsabilité qui pourrait aller de pair avec une certaine autonomie des dits établissements (EPL ou établissements "associés" concourant au service public) peut tout à fait se concevoir : encore faudrait-il qu'elle soit "instituée" et non plus seulement pratiquée par défaut, en raison de l'irresponsabilité de l'Etat ou des collectivités concernées.

Une clarification s'impose, avec des mesures d'accompagnement :

1 - à l'Etat reviennent, la fixation des critères généraux et la gestion (la plus déconcentrée possible) des fonds publics affectés à la politique sociale de l'Education :

- allocations du premier cycle du 2e degré,
- bourses du second cycle du 2e degré,
- bourses de l'enseignement supérieur (toutes formations post-bacc).

On peut concevoir que la distinction ne se fasse pas nécessairement entre cycles, mais tienne compte de l'obligation scolaire : jusqu'à 16 ans, les allocations seraient versées à la famille ou - en cas de difficulté avérée (1) - à l'établissement; à partir de 16 ans, on entrerait dans le système de bourses nationales, liées aux revenus de la famille, mais aussi à la nature de la scolarité (on peut encourager le respect de certaines orientations ou le choix - volontaire - de certains types d'études). Il est possible également de tenir compte, dans les critères d'attribution, de certaines zones, de certaines régions, pour s'adapter réellement aux besoins. Des commissions régionales (académiques) et locales peuvent assurer le suivi de ces attributions. Il importerait également - par analogie avec le Comité des Finances Locales par exemple - qu'à un niveau national, puissent être institués :

- un comité des allocations à la scolarité, qui donnerait un avis sur leur montant et leur répartition; il pourrait être saisi des difficultés apparues localement,
- un comité des bourses nationales, qui donnerait également un avis sur leur montant, leur évolution, leur répartition. Il pourrait être saisi par les commissions académiques sur les changements à opérer, en fonction des évolutions constatées : ses avis et ses propositions permettraient au Ministre de négocier avec son collègue des Finances les ajustements nécessaires.

2 - aux collectivités locales - Région et Département - revient la prise en compte des conditions matérielles nécessaires à l'éducation : on a vu quel pourrait être leur rôle pour la restauration, l'hébergement, le transport... Elles peuvent aussi accompagner les projets d'établissement, les projets d'action pédagogique, les actions culturelles de façon à susciter l'innovation et l'émulation. Elles ont un rôle important à jouer dans la mise en place des équipements sportifs nécessaires à l'activité des jeunes pendant le temps scolaire (EPS), mais aussi en dehors du temps scolaire, en jonction avec les clubs et les associations.

Leur action face au développement de la pauvreté et au risque d'exclusion qu'elle suscite consiste moins à fournir des contributions financières qu'à assurer durablement de bonnes conditions d'accès à tous les moyens éducatifs pour tous les jeunes concernés. Les investissements des collectivités locales peuvent être aidés par l'Etat (il le fait par exemple pour la sécurité de certains établissements comme il l'avait fait en 90-91 dans le cadre du plan d'urgence) : ils peuvent d'ailleurs faire l'objet de débats et de conventions précises à l'occasion de la discussion des contrats quinquennaux Etat-Région.

(1) Par exemple retard de paiement de la pension ou demi-pension, décision de la DDASS ou d'un organisme social (CLI, CCAS, etc...), décision de justice, etc...

3 - **aux établissements** revient l'action éducative, qui implique une réponse adaptée à la diversité des élèves, en fonction de leur situation familiale, de leur environnement, de leur psychologie, de leur projet, de leur évolution personnelle. Cette individualisation, dans un enseignement partagé entre plusieurs disciplines, implique une éducation partagée, d'où la nécessité d'une équipe éducative et la participation à ce travail d'équipe des intervenants sociaux - et médicaux - de l'établissement : le rôle des assistantes sociales et des infirmières (ou - bien que plus rarement - de leurs équivalents masculins...) est essentiel pour assurer le suivi des élèves et trouver les meilleurs moyens de compenser la pauvreté des familles ou surtout l'appauvrissement des élèves eux-mêmes.

Pour correspondre à cette fonction sociale, il est indispensable de maintenir et même de consolider les Fonds Sociaux des lycées et désormais des collèges.

5 - Les Fonds Sociaux (FSL et FSC)

Le Fonds Social Lycéen

Depuis 1991, le Fonds Social Lycéen a permis de mettre en évidence dans les établissements eux-mêmes les problèmes sociaux des élèves. Son utilisation, on l'a vu, fait l'objet de grandes différences et parfois de certaines réticences. L'une des causes en a été l'incertitude sur sa pérennité. Il conviendrait donc de la garantir pour une durée suffisante (3 ou 5 ans par exemple), avec une dotation minimale, complétée selon les besoins en cours d'année. Le Nouveau Contrat pour l'école prévoit que les lycéens seront associés à la gestion du FSL (article 70). Il faut d'autant plus en préciser le mode de gestion et les conditions d'attribution.

Certaines précautions sont indispensables :

- le FSL ne doit pas se confondre avec d'autres fonds lycéens : le fonds d'action éducative ou pédagogique, qui est en relation directe avec l'enseignement; les fonds attribués au Foyer socio-éducatif, qui prend souvent une forme associative, avec la participation active ou sous la responsabilité effective des lycéens,
- le FSL ne peut constituer un fonds de réserve pour la trésorerie de l'établissement : un tel fonds peut d'ailleurs s'avérer nécessaire. Dans les ZEP en particulier, où la gestion est toujours très serrée, il faudrait assurer une meilleure base financière, avec un contrôle a posteriori et une trésorerie qui permette de faire face à tous les aléas, notamment ceux du remboursement des frais de pension ou demi-pension,

➤ le FSL doit relever d'une ligne particulière du budget, avec une souplesse de gestion qui permette une utilisation très rapide. Il doit être possible de concilier la rigueur comptable et la mise à disposition immédiate des crédits.

Il ne saurait y avoir des critères de caractère national trop précis. Il faut au contraire s'adapter à la diversité des situations. Il n'en demeure pas moins nécessaire de rendre compte avec précision des critères choisis par l'établissement : un bilan à mi-année (février - mars) et un bilan annuel, selon des formules proposées dans un cadre académique, donc sous l'autorité (et la responsabilité) du recteur, pourraient permettre d'aider les établissements à définir leur politique sociale. Ce bilan implique une analyse de la situation sociale des élèves et une évaluation des réponses que l'on a tenté d'apporter : il doit être qualitatif et pas seulement quantitatif. Il faudra respecter bien entendu l'anonymat des bénéficiaires du FSL, mais on peut néanmoins rendre compte des situations individuelles, exceptionnelles ou caractéristiques selon les cas.

Il faut aussi distinguer une utilisation ponctuelle du FSL, un dépannage en quelque sorte, et une utilisation plus durable qui correspond à une situation personnelle dégradée ou en voie de dégradation : un suivi social est alors indispensable avec une sorte de "tuteur" de l'élève qui peut être l'assistante sociale, mais qui peut être aussi un conseiller d'éducation, un enseignant, une infirmière, un surveillant, etc... Ce tuteur devra le plus souvent organiser une relation avec des services sociaux ou médico-sociaux voire judiciaires extérieurs à l'établissement : on peut se demander si les frais occasionnés par de tels contacts ne devraient pas être financés eux aussi - en toute clarté - par le FSL.

Le suivi social peut d'ailleurs prendre la forme d'un véritable "contrat" entre le tuteur (qui peut être un enseignant) et le lycéen sur un certain nombre d'objectifs : application au travail, présence régulière aux cours, participation à certaines activités, examens médicaux, acquisitions indispensables, etc... Les résultats scolaires ne devraient pas entrer directement en ligne de compte, sinon ce serait une sorte de chantage. Mais il importe que l'aide de la collectivité soit accompagnée par un véritable engagement de la personne, avec la possibilité d'en tirer un bilan et d'engager un dialogue sérieux sur les droits et les devoirs de chacun.

Le Fonds Social Collégien

L'utilité du FSL est parfaitement validée par l'instauration plus récente du Fonds Social Collégien. Sa création a été tout à fait conjoncturelle : il s'agissait de contribuer en 1994 au passage du système des bourses nationales à celui d'une allocation de scolarité versée par l'intermédiaire des organismes d'aide à la famille (CAF principalement).

Le manque à gagner des familles était important et entraînait des conséquences fort gênantes sur la vie des établissements, pour le règlement de la demi-pension, en particulier. On a vu que certains départements ont été alors fortement sollicités. Dans les lycées professionnels où il existait des classes de 4e et 3e technologiques, c'est le FSL qui a été sollicité, entraînant ainsi de lourdes confusions dans la conception - et la gestion - du FSL.

Le Nouveau Contrat pour l'école a décidé de pérenniser le FSC (article 35 : "un Fonds Social pour les collégiens est mis en place"). Il s'agit bien d'un fonds pour les collégiens et non pas pour leur famille, même s'il faut bien entendu tenir compte qu'il s'agit habituellement de mineurs. Cette aide à la personne doit donc fonctionner sur des bases analogues à celles du FSL, avec le concours de représentants des parents d'élèves. On peut envisager qu'en classe de 3e les délégués des élèves soient associés d'une manière ou d'une autre à la gestion du fonds, mais il s'agit alors de préparer un mode de gestion du FSL plutôt que d'une association pleine et entière.

Les bilans -analyses et évaluations - sont indispensables. La relation avec tout l'environnement est nécessaire : il faut prendre en compte notamment les problèmes propres à la zone rurale ou urbaine dans laquelle s'inscrit le collège.

L'utilisation du FSC dépendra largement des choix faits en matière d'hébergement et de restauration (voir plus haut). Si la situation actuelle se poursuit, il restera une sorte de fonds de compensation. Si d'autres modalités de financement sont trouvées pour la période de l'obligation scolaire, il pourra alors jouer son rôle de soutien aux élèves en difficulté, pour contribuer à leur scolarité et à leur orientation. C'est en effet à la jonction du collège et du lycée que se joue l'avenir d'un jeune : le passage des allocations aux bourses et la modalité d'appui du FSL après le FSC doivent être conçus comme une aide à l'orientation, pour mieux la faire correspondre aux capacités et aux intérêts de l'élève et limiter la contrainte sociale qui peut peser sur lui. La gestion de ces fonds implique une individualisation réelle du soutien financier pour contribuer à l'autonomie de l'élève et ne pas l'enfermer dans un système d'assistance qui le maintient dans un état de dépendance préjudiciable à toute véritable formation.

6 - Education et information

La solidarité n'est évidemment pas une discipline scolaire, mais on peut s'étonner que si peu d'établissements se sentent concernés. Le sondage que nous avons réalisé, montre que, dans la plupart des cas, l'idée qu'on puisse éduquer à la solidarité, apparaît comme fort étrange, voire incongrue.

On peut s'en inquiéter. En effet, la formation du "citoyen" ne peut se réduire à la connaissance des institutions ou à l'enseignement d'un simple "savoir-vivre". Il est essentiel que le futur citoyen se rende compte qu'il vit et qu'il vivra au milieu d'autres "citoyens" qui ont des besoins et des intérêts différents, qui ont à la fois des droits et des devoirs auxquels correspondent ses propres droits et devoirs. Il ne peut y avoir d'éducation à la citoyenneté qui ne soit pas aussi une éducation à la solidarité.

C'est le sens donné à une action en direction des pays en voie de développement, ou des hommes et des femmes qui souffrent de certains handicaps : beaucoup d'associations travaillent en ce sens et elles trouvent - plus ou moins bien, plus ou moins souvent - le contact avec les établissements. Mais il est beaucoup plus difficile de s'engager dans des actions de proximité : la tentation de protéger l'établissement dans les quartiers difficiles peut se comprendre. Elle ne doit pas aboutir néanmoins à renforcer la ségrégation, à accroître l'écart entre les élèves et leur environnement, à mettre une distance entre un savoir

vivre individuel et un savoir vivre en commun qu'il faut tenter de concilier dans tout effort d'éducation.

De la même façon que la politique sociale devrait être un volet du projet d'établissement, il serait utile que l'éducation à la solidarité devienne un élément du projet éducatif. C'est l'occasion d'ailleurs d'une bonne coopération entre l'équipe de direction et le corps enseignant, afin de constituer de véritables équipes éducatives, prenant en charge la totalité de l'élève et les différents aspects de sa formation. En ce domaine, les MAFPEN peuvent utilement contribuer au rapprochement et à l'approfondissement des projets éducatifs : nul doute que cette formation permettrait de contaminer à son tour la formation initiale des divers intervenants, dans les IUFM ou la préparation des concours...

Mais on n'éduquera qu'à ce que l'on connaît : l'information est bien entendu la première exigence.

Le besoin d'informations couvre un vaste champ :

- celui des parents d'élèves, qui doivent mieux connaître les dispositifs d'aides aux élèves et d'action sociale. Trop de parents ont l'impression d'être devant une forêt ou une jungle impénétrable. La confection des dossiers, la compréhension des démarches administratives, ou même des termes employés, la nature et la disponibilité des personnes concernées : autant d'obstacles ou d'incertitudes à surmonter. Dans les brochures rédigées par les établissements, on présente les options, les sections, les enseignements,...; il est très rare d'y trouver des explications de caractère social. Craindrait-on de porter atteinte à la réputation de l'établissement ?
- celui des élèves, qui devraient mieux connaître les appuis qu'ils peuvent trouver et se sentir plus en confiance pour un dialogue indispensable, notamment le jour où ils rencontrent des difficultés nouvelles,
- celui des enseignants, qui sont souvent en première ligne face aux difficultés des élèves et doivent être partie prenante de la politique sociale de l'établissement,
- celui des services techniques, administratifs et financiers qui sont souvent les premiers à constater les difficultés matérielles ou financières des élèves ou de leurs familles et qui doivent participer à l'élaboration des réponses appropriées,
- celui des équipes de direction et des équipes éducatives dont la responsabilité est directement engagée pour assurer l'égalité des chances de tous les élèves,
- celui des services sociaux, bien sûr, qui, trop souvent débordés, en raison de la faiblesse de leurs effectifs, ont du mal à faire partager à la communauté éducative leurs informations et leurs préoccupations.

Ces derniers ont cependant fait des efforts remarquables d'évaluation et de détection : ils mériteraient d'être mieux soutenus et utilisés. Certaines académies montrent l'exemple : la brochure de l'Académie de Lille sur "l'Action Sociale en faveur des lycéens" est fort bien faite; d'autres académies ont suscité des articles de presse, des enquêtes qui touchent le grand public; leurs publications tiennent compte de la situation sociale des élèves et fournissent des informations. Celles-ci restent néanmoins discrètes et ont du mal à toucher les publics en difficultés qui sont les premiers concernés.

On a pu constater des progrès considérables, durant ces dernières années, dans l'éducation à la santé, avec une action déterminée en matière d'information pour obtenir une bonne prévention. C'est une démarche de ce type qu'il s'agirait d'engager dans le domaine de l'action sociale. Une démarche du même type, mais non une action identique, car la situation sociale des élèves ou des familles ne doit pas être considérée comme une maladie ! Il s'agit de prendre en compte une réalité, de respecter la dignité des personnes, de faciliter la responsabilité, d'encourager à l'autonomie et non de généraliser l'assistance comme un remède à tous les maux.

7 - Pour une politique sociale des établissements

La nécessité de mettre en place des Fonds Sociaux dans chaque établissement répond - nous l'avons dit - à l'accroissement des difficultés, à la pauvreté ou à l'appauvrissement des élèves, mais aussi à la grande diversité des situations. Il importe aujourd'hui que chaque établissement élabore la politique sociale qui contribuera à mettre son projet éducatif à la portée de tous les élèves qui lui sont confiés.

Une bonne orientation des élèves suppose que chacun d'entre eux dispose des moyens matériels pour suivre la voie qui lui est proposée : la liaison entre le collège et le lycée demande la prise en compte des problèmes qui se poseront à l'élève pour suivre son projet et l'orientation conseillée, qu'il s'agisse du transport, de l'équipement, des contributions financières qui lui seront demandées. Il en va de même pour la liaison entre le lycée et l'enseignement supérieur. Les informations en matière d'action sociale doivent être disponibles dans les établissements de départ et pas seulement d'arrivée.

Il revient au chef d'établissement, principal ou proviseur, d'organiser le dispositif d'action sociale avec les personnels compétents. Les plus concernés sont :

- le conseiller principal d'éducation : avec les surveillants et les maîtres d'internat, avec les autres conseillers d'éducation le cas échéant, il dispose des moyens d'observation et de repérage des difficultés. L'absentéisme peut être un indicateur, les incidents de la vie scolaire en sont un autre. Il a normalement le contact avec les délégués des élèves et il assure le suivi du Foyer socio-éducatif. C'est pourquoi, dans sa formation initiale comme dans sa formation continue, le CPE doit disposer des connaissances juridiques, psychologiques, sociologiques qui l'aideront à mieux accomplir sa fonction

➤ l'assistante sociale (le féminin s'impose...) : elle a la responsabilité de l'action sociale et assure la jonction entre l'établissement et les services extérieurs : qu'il s'agisse des services sociaux de l'Education Nationale (établissements du secteur, inspection académique, rectorat) ou de ceux du quartier, de la ville ou de la zone rurale où est implanté l'établissement. Elle peut mener les enquêtes nécessaires en direction des familles et conseiller directement les élèves qui viennent la consulter.

Les A.S. font souvent un travail remarquable, mais elles risquent d'être submergées par leurs tâches. Le "Nouveau contrat pour l'école" prévoit un minimum de deux assistantes sociales par bassin de formation (art. 120). Cette dernière notion reste malheureusement bien vague : on pourrait davantage faire référence au nombre d'élèves concernés. En matière d'action sociale, la prévention est essentielle, elle implique une confiance et une proximité que ne rend guère possible une permanence trop rapide quand ce n'est pas une simple visite, parce qu'il faut courir d'un établissement à un autre. Un renforcement significatif des services sociaux de proximité est indispensable.

A leurs côtés, les infirmières jouent également un rôle important : leurs observations et leurs interventions, leur écoute aussi permettent de déceler les difficultés sociales des élèves et leurs répercussions sur leur équilibre personnel et leur parcours scolaire. Le Nouveau contrat pour l'école indique pour les trois prochaines années un effort important :

"une infirmière est affectée à chaque établissement de plus de 500 élèves afin d'apporter les soins nécessaires et de répondre à l'attente de ceux-ci en matière d'éducation pour la santé, de dépistage et de conseil". (art.119)

Cet effort permettrait de résorber le déficit actuel, en espérant qu'il sera étendu aux établissements qui pour avoir un peu moins de 500 élèves, n'en ont pas moins des besoins infirmiers... Il importe aussi que l'infirmière soit parfaitement intégrée à la vie de l'établissement et à sa politique éducative. Elle est à même de faire des constats importants pour mieux individualiser l'enseignement comme pour aménager les rythmes scolaires; elle voit se développer certains phénomènes de groupe, certaines influences aussi qui peuvent mettre en difficulté des élèves fragiles psychologiquement, mais aussi matériellement (en liaison avec la drogue notamment).

Ces personnels (CPE et acteurs de la Vie Scolaire, Assistantes sociales et infirmières, en liaison avec le médecin scolaire, pour ces dernières) ne doivent pas rester à l'écart du personnel enseignant : le dialogue avec les professeurs, particulièrement avec les professeurs principaux, doit être organisé. Des rencontres régulières, par niveau ou groupe de classes le cas échéant, doivent se faire pour échanger des points de vue, des observations, recevoir des informations, préparer certaines décisions ou certaines actions.

Il existe à cette fin des commissions, en particulier pour l'attribution des aides individuelles sur le FSL. Il faut certainement qu'elles puissent se réunir régulièrement, avec des délégués d'élèves et/ou des parents (par exemple deux fois par trimestre), mais il est certainement utile de créer d'autres contacts - hors dossiers - pour élargir le regard et le dialogue et faire état de situations qui, précisément, n'ont pu ou n'ont pas encore pu faire l'objet d'un dossier. S'il convient de préserver l'anonymat qui est la règle de toute action

sociale, en particulier en présence des pairs, il est cependant nécessaire de ne pas craindre d'évoquer des cas personnels qui peuvent s'aggraver rapidement et sur lesquels il convient de mobiliser suffisamment tôt les énergies des uns et des autres.

Le dialogue doit également s'engager avec l'environnement de l'établissement, pour prendre en compte l'élève dans sa globalité : c'est le rôle notamment des Comités d'Environnement Social (CES) dont un rapport récent de l'Inspecteur Général Jean Fabre, a montré tout l'intérêt. Ils sont utiles dans les zones dites sensibles, mais tout établissement a bien entendu un environnement et il importe d'en voir les aspects sociaux tout autant que les aspects économiques.

Un "bilan social" de l'établissement doit pouvoir être fait. Sinon, comment fonder sérieusement une politique sociale pourtant si nécessaire ?

Cette exigence est particulièrement évidente dans les Zones d'Education Prioritaire, où doit pouvoir s'instituer une collaboration permanente avec les intervenants extérieurs (associations, services sociaux, éducateurs, équipes municipales,...). A propos de la violence dans l'école, on a souligné la nécessité de juguler l'agressivité par une relation avec les services de police ou de justice, aussi bien pour la prévention que pour la répression. En matière d'action sociale (qui peut être d'ailleurs une prévention contre la violence ou la délinquance) il faut aussi que l'établissement sache sortir de ses murs.

Ce n'est pas seulement dans les ZEP que se pose le problème de l'accompagnement social des aides matérielles qui peuvent être apportées. Le déclenchement d'une aide matérielle à l'échelle de l'établissement, voire d'une collectivité locale, doit déclencher également un suivi social, interne et/ou externe au collège ou au lycée : suivi léger inscrit dans le temps qui implique un bref rapport sur l'efficacité (et parfois la réalité) de l'aide, ou suivi plus lourd qui responsabilise une personne précise et lui confie une mission dont elle rendra compte ultérieurement. On a déjà dit que les frais engagés par cette mission, qui s'apparente à une sorte de tutorat momentané, devraient pouvoir être remboursés sur les fonds sociaux eux-mêmes.

C'est dire que les personnels de l'Education Nationale, quel que soit leur mode d'intervention ou leur statut, doivent être sensibilisés à leurs responsabilités pour le soutien social des élèves : pour éviter qu'un élève n'entre dans un processus d'exclusion, il faut que chaque adulte se sente concerné, il faut que tout un chacun se sente responsable. D'où la nécessité d'informer, de former, de dialoguer, de rendre compte, au niveau de chaque établissement, et pas seulement à des niveaux plus lointains et en général plus "administratifs".

En guise de conclusion...

Avant d'être un constat, l'exclusion est un processus. La pauvreté en accroît le risque, mais elle n'est plus elle-même un état qu'il faut compenser en quelque sorte à due concurrence. Elle s'inscrit davantage aujourd'hui dans un processus d'appauvrissement qui peut atteindre le jeune pendant sa scolarité secondaire, limitant considérablement ses chances pour l'avenir. Il faut donc que le système éducatif se conçoive comme un processus d'insertion. Assurer l'autonomie de l'individu dans un processus d'insertion sociale, tel est bien une mission essentielle de l'Ecole aujourd'hui...

On a souvent insisté sur la responsabilité de l'Ecole dans la préparation à l'emploi; on a mis en évidence son rôle dans l'acquisition des qualifications indispensables au développement des entreprises. On a rapproché l'éducation de l'économie, l'école de l'entreprise. En un temps où la crise de l'emploi se développe sous la forme d'une crise sociale, il importe d'accorder la même importance à la jonction entre le système éducatif et la vie sociale, avec les conflits qu'elle comporte et qui pèsent lourd sur les jeunes, sur des adolescents remplis eux-mêmes de leurs propres contradictions. La politique sociale doit s'intégrer désormais dans le système éducatif lui-même. Elle ne se substituera pas bien entendu à celle qui concerne les familles, mais elle en sera un accompagnement indispensable, à la portée des jeunes qui sont appelés à devenir dès que possible et autant que possible responsables d'eux-mêmes.

... pour ne pas conclure

Ce rapport voudrait être un début et non une fin. Il est en effet nécessaire de poursuivre l'enquête et d'approfondir le dialogue. Deux directions sont possibles et bien entendu compatibles :

> celle qu'a expérimentée l'Académie de Rennes où, sous l'initiative conjointe de l'Inspecteur Général et de l'IPR Etablissements et Vie Scolaire, de l'EAAVS et de la MAFFEN, avec l'appui du recteur, ont été réunis les proviseurs de l'ensemble des lycées professionnels de l'Académie en une journée de travail sur les phénomènes de pauvreté et d'exclusion qu'ils constataient dans leurs établissements. Sur la base d'une enquête de terrain, en confrontant les observations des assistantes sociales et celles des conseillers d'éducation, en s'appuyant sur les constats de psychologues et de

sociologues, les chefs d'établissement peuvent mieux se situer les uns par rapport aux autres et voir quelle politique sociale pourrait trouver place dans leur projet d'établissement. De telles réunions, internes ou externes à l'Education Nationale, donneraient un prolongement utile aux coups de sonde que nous avons lancés.

➤ celle d'une enquête plus approfondie et plus systématique qui, avec l'aide de la DEP et de la DLC, permettrait d'armer les recteurs et les inspections académiques aussi bien pour leurs propres initiatives que pour leur dialogue avec les collectivités territoriales. Ces dernières ne peuvent en effet se contenter de simples programmes d'investissement : la lutte contre l'exclusion doit être globale; face à la pauvreté, départements et régions sont forcément interpellés. La politique sociale qu'exige l'égalité des chances pour tous les jeunes, doit être l'occasion de donner tout son sens à la décentralisation du système éducatif. C'est d'ailleurs le sens de plusieurs recommandations qui ont été faites précédemment.

A suivre, par conséquent...

Octobre 1995