La lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement

Rapport de la France à l'UNESCO

Novembre 2006

Ce rapport a été coordonné et rédigé par Michèle Sellier, inspecteure générale de l'Education nationale

SOMMAIRE

Septième consultation des Etats membres sur l'application de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) – Décision 171 EX/28 1

Introduction
La tradition française en matière d'égalité dans le domaine de l'éducation et les évolutions récentes 3

Titre I
Les mesures prises conformément au droit en vigueur pour sanctionner les discriminations et les prévenir 7

A. Les motifs de discrimination principalement retenus 8

1. Le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie 8
2. Le sexisme et l'homophobie 17
3. La religion : l'application du principe de laïcité et le respect de l'égalité 21
4. Le handicap de naissance ou résultant d'une maladie ou d'un accident 25

B. Les moyens à utiliser pour sanctionner les discriminations et pour les prévenir 33

1. Les moyens juridiques 33
2. Les moyens institutionnels 33
3. La mobilisation conjuguée de tous les acteurs 34

Titre II
Les mesures adoptées pour compenser dans les faits les inégalités de chance et de traitement en éducation 37

A. La compensation des inégalités selon les publics visés 38

1. Les mesures en faveur des élèves nouveaux arrivants non francophones 38
2. Les mesures en direction des jeunes étrangers nouvellement arrivés de plus de 16 ans 42
3. Les mesures en faveur des enfants du voyage 44
4. Le respect de l'égalité entre les religions : l'enseignement privé confessionnel 47
5. L'égalité et la parité filles/garçons et hommes/femmes 50
6. La scolarisation, l'accès à l'enseignement supérieur et à la formation professionnelle des élèves, des étudiants et des personnes handicapés 58
7. Les populations économiquement et socialement défavorisées 72
8. Lutter contre l'échec scolaire et promouvoir la réussite éducative pour tous 76
9. Les jeunes et les adultes en difficulté d'insertion et particulièrement ceux sortis sans qualification et sans diplôme du système scolaire 87

B. L'adoption d'un nouveau dispositif institutionnel 93

1. Les principaux textes 93
2. La mise en œuvre 94
3. Les résultats 95
4. Les difficultés à surmonter 95

Conclusion générale 97

Remerciements 99

Sigles 101

Annexe 1 : Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, 1960 105

Annexe 2 : Principes directeurs pour l'établissement de rapports sur l'application de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) 113

Annexe 3 : Convention de partenariat entre le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et la LICRA 123

Annexe 4 : Charte de la ville de Perpignan 125

Annexe 5 : Charte Ecole ouverte 129

Annexe 6 : Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence 135

Annexe 7 : Les 10 principes de *La main à la pâte* 139

Annexe 8 : Charte des principes fondamentaux qui structurent une école de la deuxième chance en France 141

Annexe 9 : Charte de la diversité dans l'entreprise 143

Chiffres et statistiques 149

Septième consultation des Etats membres sur l'application de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) Décision 171 EX/28

La Convention et la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, adoptées par la Conférence générale de l'UNESCO le 14 décembre 1960[1] occupent la première place parmi les instruments normatifs de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation. Elles énoncent les principes fondamentaux de non-discrimination et d'égalité des chances en matière d'éducation, consacrés par l'Acte constitutif de l'UNESCO. Elles ont pour but non seulement d'éliminer la discrimination dans l'éducation, mais aussi d'adopter des mesures visant à promouvoir l'égalité des chances et de traitement dans ce domaine. Il est reconnu, dans les dernières décisions adoptées par le Conseil exécutif, que ces deux instruments constituent une pierre angulaire du processus de l'Education pour tous (EPT).

Le présent rapport a été conçu conformément aux principes directeurs approuvés par le Conseil exécutif en avril 2005 (décision 171 EX/28) pour l'établissement de rapports en vue de la septième Consultation des Etats membres sur l'application de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, l'UNESCO ayant déjà organisé jusqu'à présent six consultations des Etats membres sur les mesures prises pour mettre en œuvre les dites Convention et Recommandation.

Ce rapport a suivi les orientations données par les principes directeurs afin de faciliter le respect de l'obligation faite aux Etats membres d'établir des rapports conformément à l'article 7 de la Convention qui dispose que « les Etats parties à la présente Convention devront indiquer dans des rapports périodiques qu'ils présenteront à la Conférence générale de l'UNESCO, aux dates et sous la forme qu'elle déterminera, les dispositions législatives et réglementaires et les autres mesures qu'ils auront adoptées pour l'application de la présente Convention, y compris celles prises pour formuler et développer la politique nationale définie à l'article 4 ainsi que les résultats obtenus et les obstacles rencontrés dans sa mise en œuvre ».

On s'est donc efforcé ici de respecter les recommandations suivantes énoncées par le Directeur général de l'UNESCO, Koïchiro Matsuura, dans sa lettre du 16 septembre 2005 adressée aux ministres chargés des relations avec l'UNESCO :

-fournir des informations concrètes, pertinentes et dûment documentées ;

-rendre un rapport aussi complet que possible ;

-établir le rapport de la France en collaboration avec le ministère de l'éducation et d'autres ministères chargés des questions de droit à l'éducation, une attention particulière étant accordée au processus de « l'éducation pour tous » (EPT) ;

-apporter également des informations pertinentes émanant de parlementaires, d'organismes professionnels et d'organismes non gouvernementaux (ONG) ayant l'EPT comme principal domaine d'activité.

[1] Voir annexe n°1.

Remarques préliminaires

Adoptées par la Conférence générale de l'UNESCO en 1960, la Convention et la Recommandation s'inscrivent dans la droite ligne du mandat formulé dans l'Acte constitutif, à savoir « réaliser graduellement l'idéal d'une chance égale d'éducation pour tous, sans distinction de race, de sexe, ni d'aucune condition économique et sociale ».

Le rapport, présenté au titre de la septième consultation, concerne une période de six ans (2000-2005). Cependant il mentionne également des mesures importantes qui ont été prises en 2006 en fonction de politiques conçues l'année précédente.

Suivant les principes directeurs adoptés pour l'établissement des rapports, les informations concernant l'adoption et l'application de la législation, des mesures et des programmes d'enseignement relatifs aux droits consacrés par la Convention devraient être fournies sous forme de tableau, indiqué cependant à titre simplement indicatif[2]

Dans toute la mesure du possible, il est demandé aux Etats membres de ventiler toutes les données concernant les possibilités d'éducation en fonction des motifs de discrimination interdits par la Convention. La Convention interdit dans le domaine de l'enseignement toute discrimination « fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance ». Les Etats membres devront fournir, dans toute la mesure du possible et selon les besoins, des chiffres et des statistiques faisant le point des possibilités éducatives actuelles de leurs pays respectifs – enseignement primaire, enseignement secondaire sous ses différentes formes, enseignement supérieur et éducation des adultes et/ou éducation permanente. Il est souhaité que ces données soient également présentées sous forme de tableau, donné aussi à titre indicatif

Présentation adoptée du rapport de la France

La Convention de 1960 s'est fixé un double objectif : « non seulement éliminer la discrimination en éducation, mais aussi adopter les mesures visant à promouvoir l'égalité des chances et de traitement dans ce domaine ». Compte tenu de la tradition française en matière d'égalité et en vertu des évolutions récentes intervenues dans notre pays, le présent rapport sera amené, d'une part, en première partie, à distinguer les mesures prises pour éliminer la discrimination en éducation, plus précisément pour sanctionner les discriminations constatées en vertu des textes existants ; d'autre part, en deuxième partie, à exposer les mesures adoptées pour promouvoir l'égalité des chances et de traitement dans ce domaine.

[2] Voir annexe n°2.

Introduction
La tradition française en matière d'égalité dans le domaine de l'éducation et les évolutions récentes

Le socle des valeurs de l'école

La République française est fondée sur les valeurs d'Egalité, de Liberté et de Fraternité, proclamées par la révolution française de 1789, idéaux portés par le siècle des Lumières. Ces valeurs ont été inscrites sur le fronton des bâtiments publics. Elles figurent dans les différentes constitutions dont la France s'est successivement dotée et dans leur préambule.

Ainsi commence le préambule de la constitution française de 1958 : « ...le peuple français proclame à nouveau que tout être humain, sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés. Il réaffirme solennellement les droits et libertés de l'homme et du citoyen consacrés par la Déclaration des droits de l'homme de 1789 et les principes fondamentaux reconnus par les lois de la République ».

En vertu de l'article 1er de la constitution, « La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. »

L'école, qui doit beaucoup à Condorcet (1743-1794), repose traditionnellement sur ce socle de valeurs et de principes qui ont été progressivement transcrits dans le droit français au XIXe et au XXe siècle.

Au nom de l'égalité, l'école de la République s'est ouverte à toutes et à tous sans aucune discrimination. Elle est devenue progressivement gratuite et obligatoire. Votée sous l'impulsion de Jules Ferry, la loi du 16 juin 1881 a assuré la gratuité de l'enseignement primaire et celle du 28 mars 1882 son caractère obligatoire. D'abord limitée à 11 ans, l'obligation scolaire a été portée à 14 ans en 1936 et à 16 ans en 1967. Elle est assortie de sanctions pénales et sociales. Pour les filles, la loi du 10 avril 1867, dite loi Victor Duruy, a permis la création de l'enseignement primaire féminin et celle du 21 décembre 1880, loi dite Camille Sée, l'ouverture de collèges et lycées pour jeunes filles.

Au nom de la liberté, depuis le vote de la loi du 28 juin 1866, loi dite Guizot, coexistent des écoles publiques et privées : à côté des écoles publiques qui ont toujours été largement majoritaires, se trouvent des écoles privées dont, aujourd'hui, 95 % d'entre elles ont passé un contrat avec l'Etat, s'engageant à respecter le principe d'égalité et la même qualité de prestations que celle offerte dans le public . Ce secteur privé sous contrat fonctionne comme une concession de service public et ne remet pas en cause le principe fondamental selon lequel l'éducation, en France, est avant tout un bien public.

En application du principe de la laïcité, tout prosélytisme est interdit au sein de l'école publique.

Le droit français, conforme aux directives européennes, sanctionne toutes les inégalités de traitement en fonction de critères de discriminations prohibées par les textes de loi, « égalité de traitement » signifiant égalité en droit et en fait.

La distance entre le droit et les faits

Depuis un certain nombre d'années, de nombreuses voix se sont élevées en France pour alerter la société sur la distance existante entre les discriminations de fait que chacun constate et la prétention de la loi à assurer l'égalité de tous sans discrimination. Ainsi, récemment,

Blandine Kriegel, présidente du Haut Conseil à l'Intégration (HCI), déclarait, lors des assises nationales du FASILD (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations) tenues en mars 2006 sur le thème « comprendre pour mieux lutter contre les discriminations » : « Le problème n'est pas de changer la loi mais de la faire appliquer. »

C'est dans le champ de l'école et de l'éducation que se manifestent les premières discriminations d'autant plus intolérables que l'école de la République enseigne qu'en vertu de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, article premier : « Tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune. »

La discrimination positive

Les différentes politiques, mises en œuvre depuis plus de vingt ans, ont consisté, non seulement à combattre les discriminations, mais à se fixer pour objectif d'assurer une égalité des chances qui se traduise dans les faits par une véritable égalité.

Mais cette volonté politique a conduit la France à reconnaître les différences et à commencer à en tenir compte, le « droit à l'égalité » ayant été traité de « droit à l'indifférence ». Zaïr Kedadouche, membre du HCI, déclarait, à la clôture du colloque du FASILD de mars 2006 : « Se cacher derrière la République égalitaire pour défendre un égalitarisme qui produit des inégalités, c'est défendre l'ordre établi pour ne rien changer . »

Ainsi, sans trahir sa tradition propre, la France a fait place au principe de la défense de la diversité culturelle. Elle a évolué vers un modèle dit multiculturel. Mais ce modèle trouve ses propres limites dans le respect des droits de la personne. Les hommes, étant égaux en droit, ne peuvent se constituer en communautés qui jouiraient de droits différents des autres.

C'est dans ce contexte d'évolution des idées, qu'ont été mises en place à partir de 1982, les « zones d'éducation prioritaire », qui ont constitué une innovation importante : à la conception d'une école uniforme sur l'ensemble du territoire national s'est substituée celle d'une école adaptée à des besoins spécifiques locaux, selon un principe de « discrimination positive » qui consiste à donner davantage de moyens et d'attention aux écoles et aux établissements les plus défavorisés.

La France a ainsi mis en oeuvre, depuis plus de 20 ans, des politiques de « discrimination positive » bien que des voix s'élèvent aujourd'hui pour contester le bien-fondé de cette terminologie. « Discriminer » signifiant « séparer, faire de la ségrégation », il ne peut y avoir de discrimination positive individuelle mais seulement des mécanismes temporaires de rattrapage, de compensation qui devraient permettre de rétablir l'égalité.

La résistance des faits

Avec une progression, année après année, de 4 points par an à la fin des années 80, le taux d'accès des élèves au niveau du baccalauréat est passé de 34 % en 1980 à 71 % en 1994 (toutes voies de formation comprises). Les années suivantes, ce taux s'est stabilisé aux alentours de 69 à 70 %, selon les chiffres donnés dans *L'état de l'école*, édité par le ministère chargé de l'Education nationale en 2005. En outre, parmi les élèves ayant effectivement obtenu le baccalauréat, on constate depuis une dizaine d'années que si le pourcentage d'enfants de cadres supérieurs est d'environ 87 %, il stagne à environ 45 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés.

C'est devant cette résistance des faits, face aux efforts déployés, que l'on a assisté, en France, à la même période, à la publication d'un nombre impressionnant de travaux de recherche, de rapports parlementaires, de rapports d'inspecteurs généraux et d'études de toute

une série d'organismes dont il est impossible de donner ici la liste, chacun cherchant à saisir l'explication de ces phénomènes analysés à travers leur complexité.

En novembre 2005, ce qu'on a appelé « l'explosion des banlieues », assortie des violences dont les médias ont abondamment rendu compte, a brutalement rappelé à la société française qu'elle avait encore beaucoup à faire pour lutter contre les discriminations dont les jeunes des banlieues sont victimes et pour leur assurer une véritable égalité des chances.

Les contradictions inhérentes au système éducatif

Les Français ont peu à peu pris conscience, individuellement ou collectivement, de certaines contradictions inhérentes à leur système éducatif.

Alors que l'école prône l'égalité au nom de la tradition républicaine d'universalisme de ses valeurs, elle doit former à la même enseigne tous les petits Français et, dans le même temps, fonctionner comme une machine à sélectionner les meilleurs. C'est non seulement le contenu de l'enseignement qui privilégie une approche académique au détriment de la formation manuelle et professionnelle, mais également le mode de sélection qui sanctionne les élèves de milieux défavorisés qui sont interpellés : Dans son livre paru en 2004 *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?,* le sociologue François Dubet écrit : « Les élèves sont placés au cœur d'une contradiction fondamentale : ils sont tous considérés comme fondamentalement égaux tout en étant engagés dans une série d'épreuves dont la finalité est de les rendre inégaux.... Pour sortir de cette impasse ..., il faut inventer une fiction crédible... La fiction la plus efficace et la plus banale consiste à faire comme si les résultats scolaires des élèves étaient la conséquence directe de leur travail... ». Il poursuit : « L'égalité des chances peut être d'une grande cruauté pour les perdants d'une compétition scolaire chargée de distinguer les élèves selon leur mérite , comme si les inégalités sociales, sexuelles, ethniques et autres n'existaient pas ». Selon lui, l'école doit s'attacher en priorité au sort des « vaincus » d'une fausse égalité des chances.

L'école a pour objectif d'intégrer tous les élèves dans le moule républicain mais l'élève demande à être reconnu individuellement en fonction de sa situation propre, éventuellement de ses difficultés. Il demande à l'école de reconnaître sa culture propre (de jeunes portugais, marocains ou africains), mais il revendique également, dans le même temps, le droit à l'anonymat, le droit d'être un élève français comme les autres.

Les récentes politiques mises en œuvre ont cherché à compenser les inégalités dont souffraient les élèves de milieux défavorisés, victimes dans les faits de discriminations, en cherchant à rétablir une véritable égalité des chances mais, en même temps, les mesures adoptées ne devaient pas se traduire sur le terrain par la reconstitution de nouveaux « ghettos », accentuant encore les inégalités entre les élèves.

Le combat contre les discriminations et la recherche d'une véritable égalité

La prise de conscience, chez un nombre de plus en plus important de personnes et d'organismes, de la complexité des problèmes et de la nécessité de surmonter les contradictions propres à l'école d'aujourd'hui, a conduit, depuis cinq ans, d'une part à renforcer les mesures prises, conformément au droit en vigueur, pour sanctionner les discriminations (titre I du présent rapport) et, d'autre part, à adopter des mesures nouvelles destinées à compenser dans les faits les inégalités des chances et de traitement en éducation (titre II du rapport).

Titre I
Les mesures prises conformément au droit en vigueur pour sanctionner les discriminations et les prévenir

La France mène une lutte institutionnelle contre les discriminations telles qu'elles sont définies par les textes juridiques en vigueur. Discriminer, c'est interdire l'accès d'une personne à l'éducation pour des raisons interdites par la loi. Seuls sont retenus les motifs de discrimination, ayant pour objet ou pour effet d'altérer ou de détruire l'égalité de traitement (en droit et en fait) en matière d'éducation, inscrits dans les textes internationaux et nationaux prohibant les discriminations. En France, il s'agit du code pénal (art 225-1) et du code du travail (art L.122-45). Ainsi le code pénal distingue les motifs de discrimination suivants : « l'origine, le sexe, la situation de famille, l'apparence physique, le patronyme, l'état de santé, le handicap, les caractéristiques génétiques, les mœurs, l'orientation sexuelle, l'âge, les opinions politiques, les activités syndicales, l'appartenance ou la non appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée. »

En matière d'éducation, ce rapport mettra plus particulièrement l'accent sur les motifs suivants de discrimination : le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie, la religion, le sexe, les orientations sexuelles et le handicap de naissance ou résultant d'une maladie ou d'un accident, l'âge pouvant également être évoqué. Puis il rendra compte des moyens mis en place pour lutter contre les discriminations et les prévenir.

A. Les motifs de discrimination principalement retenus

1. Le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie
2. Le sexisme et l'homophobie
3. La religion : l'application du principe de laïcité et le respect de l'égalité
4. Le handicap de naissance ou résultant d'une maladie ou d'un accident

1. Le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie

1-1. Les textes

Les textes prohibant les discriminations

Toute tentative de discrimination directe ou indirecte, en raison de la race, de la couleur de la peau, de l'ethnie, de l'origine est sanctionnée par la loi. Le droit français est conforme aux directives européennes qui prohibent ces mêmes discriminations. Le rapporteur ne reprend ici que les textes les plus importants :

La Constitution française et son préambule

Les textes constitutionnels garantissent à tout citoyen l'égalité devant la loi, sans distinction d'origine ni de race. La tradition républicaine française, issue de la Révolution de 1789 et du siècle des Lumières, inspire la constitution actuellement en vigueur : selon son article 1 : « La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. » Mise à part la période pétainiste, elle n'a jamais admis à aucune époque que l'appartenance ethnique soit inscrite dans la loi.

Le code pénal

Le code pénal (en particulier les articles 222-17, 222-18, 225-1, 225-2, 432-7, 433-5) prévoit des sanctions en cas de menaces, violences, discriminations dans la fourniture de biens et de service qui se traduisent par une inégalité de traitement.

Le code du travail

Le code du travail (en particulier l'article L.122-45) précise qu'aucun salarié ne peut être écarté d'une formation en raison de critères discriminants. Il protége le salarié, qui est amené à témoigner d'une discrimination, contre d'éventuelles mesures de représailles.

La loi du 13 juillet 1983

La loi du 13 juillet 1983 interdit les discriminations dans la fonction publique.

Le décret du 8 décembre 2003

Par décret n° 2003-1164 du 8 décembre 2003, a été créé le comité interministériel de lutte contre le racisme et l'antisémitisme qui a pour mission de définir les orientations de la politique menée par le Gouvernement pour lutter contre les actes et agissements d'inspiration raciste et antisémite. Il veille à la cohérence et à l'efficacité des actions préventives et répressives engagées par les différents ministères concernés. Il arrête un programme d'actions à caractère interministériel et s'assure de sa mise en œuvre.

Les textes destinés à prévenir le racisme et l'antisémitisme à l'école

Dans les récentes années, différents ministères concernés ont conjugué leurs efforts afin de prévenir le racisme et l'antisémitisme à l'école. En particulier, depuis 2003, le ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) s'est doté d'un dispositif de veille et de prévention des actes racistes et antisémites. Il s'est associé aux ministères de la Justice et de l'Intérieur pour agir efficacement en collaboration avec les associations engagées dans le même combat et les autres acteurs actifs sur le terrain.

Le dispositif national est relayé par des actions à l'échelle régionale et départementale, sous la responsabilité des recteurs, des inspecteurs d'académie et des préfets. Il se traduit par des soutiens donnés au plus près du terrain, dans les établissements scolaires et dans les quartiers, aux personnes qui agissent individuellement ou collectivement pour combattre le racisme.

La circulaire interministérielle du 13 septembre 2004 sur la lutte contre le racisme et l'antisémitisme

La circulaire n°2004-163 du 13 septembre 2004 concerne les services des ministères de la Justice, de l'Intérieur et de l'Education nationale. L'objectif est d'« améliorer la réactivité » face aux actes racistes et antisémites, de faciliter l'information et la prise en charge des victimes, de développer des actions éducatives de prévention et des plans de formation communs aux trois ministères. Le suivi de l'application de cette circulaire donne lieu à des réunions régulières entre les ministères concernés. Par ailleurs, les commissions pour la promotion de l'égalité des chances et la citoyenneté (COPEC) constituent dans les départements un cadre d'information pour les associations antiracistes ou d'autres structures engagées dans cette lutte. Elles doivent, comme le souligne la circulaire du 13 septembre, permettre au préfet, au recteur et au procureur de la République de faire un point régulier sur l'évolution des faits recensés, les mesures prises et les résultats obtenus. En lien avec le procureur de la République et l'inspecteur d'académie, vice-présidents de la COPEC, chaque préfet de département, président de la COPEC, veille à la définition et à la mise en œuvre d'actions communes.

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), créé par la circulaire n° 98-108 du 1er juillet 1998 pour être implanté dans les établissements scolaires afin de prévenir les conduites à risque, est le dispositif clé du partenariat établi dans le cadre de la circulaire interministérielle du 13 septembre 2004. Présidé par le chef d'établissement, le CESC met en place des actions de prévention à l'intérieur des établissements en associant les parents, les élèves et les partenaires extérieurs. Ce sont des lieux où les différents partenaires échangent leurs points de vue, établissent des diagnostics de situation, assurent le suivi des événements, décident de la stratégie à mettre en œuvre et des actions à engager. Dans certaines académies (Nantes, Toulouse, Caen, Nancy- Metz), la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie fait partie des priorités du groupe de pilotage des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) .

1-2. La mise en œuvre institutionnelle de la lutte contre les discriminations raciales

Les réunions du comité interministériel de lutte contre le racisme et l'antisémitisme

Depuis sa création en janvier 2003, le comité interministériel de lutte contre le racisme et l'antisémitisme a tenu six réunions sous la présidence du Premier ministre dont quatre fois en 2004 et une fois en 2005. Lors du 7ème comité qui s'est tenu le 30 janvier 2006, l'importance du travail éducatif a été particulièrement mise en valeur. Le point a été fait sur les mesures déjà engagées et sur la poursuite des actions à mener.

La mise en place d'une meilleure connaissance statistique des incidents

La mise en œuvre des politiques de lutte contre le racisme exige d'abord d'avoir une bonne connaissance de l'ampleur du phénomène. Le logiciel SIGNA de recensement des actes de violence à l'école a été mis en place à la rentrée scolaire 2001-2002. Il couvre l'ensemble des collèges et lycées publics et des circonscriptions du premier degré. L'objectif est de recenser, de manière exhaustive, les actes « graves » de violence survenus à l'école et à ses abords.

Début janvier 2004 a été introduite dans SIGNA une nouvelle variable permettant d'indiquer pour tout acte son éventuelle motivation raciste ou antisémite et fournit ainsi des données précises sur la fréquence de tels actes.

Les dispositifs de prévention et de surveillance pour les actes racistes et antisémites en milieu scolaire

Dans chacune des 30 académies, des correspondants académiques constituent un réseau de prévention de lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Ils veillent au signalement des faits, à l'accompagnement des victimes et à la mise en place d'actions pédagogiques en lien avec les chefs d'établissements et les enseignants. Un dispositif de permanence téléphonique, permet aux victimes et aux témoins de violences de disposer d'un interlocuteur à l'Education Nationale.

Une cellule nationale au sein de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) en assure la coordination. Elle peut être saisie par des associations de lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Son rôle est alors de transmettre l'information aux académies et d'établir un suivi des réponses apportées (protection de la victime, actions de l'équipe pédagogique). Elle entretient des contacts réguliers avec les associations. Elle évalue et expertise les projets des associations souhaitant intervenir dans les établissements sur ces questions et exerce une fonction de médiateur auprès des associations et de relais auprès des correspondants académiques. Son action s'inscrit dans une perspective interministérielle par les contacts réguliers qu'elle entretient avec les services des autres ministères, notamment dans le cadre de l'application de la circulaire interministérielle du 13 septembre 2004.

1-3. Exemples d'actions concrètes de la part des institutions

L'action du groupe de travail de la COPEC du Val-de-Marne « lutte contre le racisme et l'antisémitisme »

Piloté par l'inspection académique du Val-de-Marne, ce groupe de travail réunit le proviseur vie scolaire, correspondant de la cellule nationale, le procureur –adjoint, magistrat référent sur ce dossier, un membre du cabinet du préfet, un brigadier de police chargé de la formation, une représentante de la caisse d'allocations familiales (CAF), une chargée de mission pour

l'association des organismes d'habitations à loyer modéré (HLM), deux représentants de la Ligue de lutte contre le racisme (LICRA) ainsi que la directrice du centre départemental de documentation pédagogique (CDDP). En 2005, ce groupe a décidé de diffuser des outils et de former des personnes relais pour l'information et l'animation sur le terrain. Un dossier « Prévenir, combattre le racisme et l'antisémitisme » a été distribué dans tous les établissements du département, avec un accompagnement pédagogique. Il est prévu, pour l'année 2006, la mise en réseau sur un site commun de tous les outils existants

L'action du groupe « Education » de la COPE / Inspection académique de Meurthe-et-Moselle

Ce groupe, piloté par l'inspecteur d'académie adjoint, a développé un programme de prévention du racisme à l'école. Dans un premier temps par la mise en ligne d'outils sur le site « citoyenneté » du rectorat, puis par des interventions dans les collèges, lycées, centres de loisirs et centres de vacances dans le cadre du programme « Démocratie et courage » de la Fédération Léo Lagrange. A cela s'ajoutent des stages de formation civique en lien avec la protection judiciaire de la Jeunesse (PJJ) qui s'adressent aux mineurs ayant commis des infractions liées à des actes de discriminations. Ce travail fait l'objet d'un bilan annuel pour évaluer les objectifs et le nombre de mineurs concernés.

Un exemple d'application de la circulaire interministérielle du 13 septembre 2004 dans l'académie de Lille

L'application de la circulaire a favorisé une plus grande attention aux faits à caractère raciste et antisémite qui sont traités avec rapidité.

Les établissements utilisent le logiciel SIGNA et pour chaque acte raciste ou antisémite recensé, le rectorat prend contact avec le chef d'établissement pour connaître les circonstances, et la nature exacte de l'acte.

Au mois d'octobre 2004, dans le cadre des CESC, a été mis en place un guide d'aide au diagnostic de sécurité en milieu scolaire dans sept établissements de l'académie de Lille (six collèges et un lycée professionnel). A ce jour, le bilan semble très positif : le guide de sécurité a été présenté dans les conseils d'administration et accepté sans difficulté, l'ensemble des partenaires s'accordant à reconnaître l'intérêt de la démarche. Les contacts avec les référents police ou gendarmerie ont été excellents et très vite des relations d'échange se sont installées.

Le guide permet de formaliser ces relations. L'ensemble des partenaires s'accorde à reconnaître une plus grande réactivité avec l'accélération des procédures, donnant ainsi une plus grande cohérence à la politique éducative engagée.

L'académie propose un séminaire de formation destinés aux enseignants et aux personnels de direction : « Réagir face aux attitudes et aux provocations discriminatoires ».

L'action de l'inspection académique de Seine-Saint-Denis dans le programme de prévention des actes racistes et antisémites en milieu scolaire

Cette action s'inscrit à la fois dans une politique de prévention des violences et une politique de lutte contre les discriminations. Elle s'articule autour de deux axes.

1. Un partenariat affirmé entre la direction départementale de la sécurité publique et l'inspection d'académie.

Un protocole tripartite (Police – Justice – Education nationale) est signé et mis en œuvre. Les échanges téléphoniques autour de phénomènes sensibles liés au milieu scolaire sont quotidiens entre la mission vie scolaire de l'inspection académique et la direction

départementale de la sécurité publique (DDSP). La DDSP a affecté un policier référent sur chacun des collèges, lycées professionnels et lycées d'enseignement général et technologique. Ces fonctionnaires de police reçoivent une formation particulière, comprenant un module animé par le proviseur vie scolaire. A la demande de l'inspecteur d'académie, d'écoles ou d'établissements scolaires secondaires ou des collectivités territoriales, la DDSP procède à l'étude des conditions générales et spécifiques de sécurité des écoles et établissements du second degré. Cette étude fait l'objet d'un rapport intitulé « audit de sécurité ». Des « diagnostics de sécurité » sont par ailleurs réalisés dans le cadre d'une démarche conjointe entre la DDSP et les établissements scolaires.

2. L'inspection d'académie s'attache par ailleurs à faire évoluer les actions déjà engagées dans le cadre de la lutte contre les discriminations :

-recenser et analyser les incidents à caractère discriminatoire (racisme, apparence physique, sexisme, réussite scolaire, territoire, homophobie, handicap, exclusion scolaire...) afin de proposer d'orienter la politique des écoles et établissements scolaires du second degré en la matière ;

-développer des actions spécifiques de lutte contre les discriminations dans les CESC et les articuler avec les projets d'établissement ;

-valoriser chaque année au moins une mesure de lutte contre les discriminations dans les écoles, collèges et lycées du département ;

-renforcer les partenariats (institutionnels, territoriaux et associatifs) notamment en diffusant largement auprès des inspecteurs de l'Education nationale (IEN) et personnels de direction les coordonnées et les champs d'intervention de ces partenaires. (Le partenariat avec l'association COEXIST, qui mène des actions de prévention contre le racisme, par exemple, est en expansion.)

Un exemple d'action éducative : le « Mois de l'Autre » dans l'académie de Strasbourg

L'initiative « Mois de l'Autre » résulte d'une volonté du conseil régional d'Alsace en partenariat avec le rectorat. Elle vise « à développer l'éducation et la sensibilisation des jeunes à la tolérance, au respect, au civisme et à la lutte contre toutes les formes de racisme, d'intégrisme, d'antisémitisme et de xénophobie ». Elle a été lancée pour la première fois en 2005.

Des actions ont été organisées dans les établissements scolaires pour permettre de mieux vivre ensemble dans le respect de la différence (religieuse, sociale, culturelle, handicap). Compte tenu de son succès, la démarche a été renouvelée en 2006 avec la volonté de toucher plus de 10 000 élèves (contre 5 000 environ lors de la première initiative).

L'initiative 2006 se distingue par le nombre d'actions financées et la diversité des porteurs de projet. 29 associations différentes ont proposé aux lycées et aux centres de formation d'apprentis CFA) 32 actions déjà définies ou la possibilité d'un « projet autonome ». 64 établissements ont proposé des actions ; 123 fiches- actions et 30 projets autonomes ont fait l'objet d'un financement, chiffre qui a doublé entre 2005 et 2006.

Plusieurs approches étaient possibles. Le « Mois de l'Autre » pouvait être abordé à partir de nombreux thèmes : la question du handicap, les relations de genre, l'approche de public spécifique (gens du voyage, étrangers, exclus...), le racisme, l'antisémitisme et les discriminations (faits ou droit)... Certains thèmes comme l'homosexualité ou l'exclusion ont été proposés, ce qui n'était pas le cas l'année précédente.

Par rapport à l'ensemble des interventions financées, c'est la question du « respect » (à travers des actions visant la connaissance de l'autre, l'acceptation des différences, la compréhension abordée sous l'angle de la tolérance, du respect de l'autre de manière

générique) et celle du droit dans le domaine des discriminations qui ont été les plus fédératrices. Ces interventions représentent chacune 20 % des actions financées.

Les actions proposées dans le cadre de cette initiative reposaient principalement sur trois types d'intervention différentes : les rencontres-débats ou ateliers-débat, les actions mettant en œuvre le théâtre et en particulier le théâtre-forum, les « ateliers de création » (film, puzzle, musical...).

Ce sont 13 368 jeunes qui ont été amenés à participer à une action dans le cadre du « Mois de l'Autre » en 2006. L'objectif de mobiliser plus de 10 000 jeunes a été donc été dépassé.

Le constat fait l'année précédente reste valable : dans la majorité des cas, les enseignants se sont inscrits dans une logique de prévention. L'initiative proposée a constitué une opportunité pour agir et échanger sur un thème complexe, car faisant l'objet de tensions dans certains établissements. Par ailleurs, l'implication plus importante des élèves (due à une sensibilisation accrue à ces questions, aux traitements médiatiques de certains sujets ou encore aux effets du « Mois de l'Autre » 2005) a permis de développer de nouvelles initiatives. C'est pourquoi cette initiative est destinée à s'inscrire dans la durée.

La mise en place de la commission « Discrimination » du conseil national de la Jeunesse

Présidé par le ministre chargé de la Jeunesse, le conseil national de la Jeunesse, créé par l'article 12 de la loi n° 2001-624 du 17 juillet 2001 et mis en place par le décret n° 2002-708 du 30 avril 2002, est composé d'environ 180 membres, issus pour partie des conseils départementaux de la jeunesse (arrêté du 3 mai 2002) et pour l'autre partie, de structures associatives, politiques ou syndicales nationales. Il s'est auto-saisi de la lutte contre les discriminations raciales et son rapport d'activité juillet 2003-juillet 2004 rend compte des propositions qu'il formule en ce domaine.

1-4. Exemples d'actions menées par des associations

Très nombreuses sont les associations engagées dans la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Il est impossible ici de les citer toutes et de rendre compte de leurs multiples actions sur le terrain.

On peut signaler que les semaines d'éducation contre le racisme (tenues au mois de mars), la journée mondiale de lutte contre le racisme étant fixée le 21 mars, sont organisées par les associations suivantes : AnimaFac, CEMEA, Civisme et Démocratie, les clubs UNESCO, CNAFAL, EEDF, FASTI, FCPE, la Fédération Léo-Lagrange, Les Francas, JPA, LICRA, la Ligue des Droits de l'Homme, la Ligue de l'enseignement, MRAP, OCCE et les PEP. Elles ont aussi la contribution des syndicats suivants : FEP-CFDT, FERC-CGT, FSU, SGEG-CFDT, UNEF, UNL et UNSA Education. En vue de l'organisation de ces semaines d'éducation, Civisme et Démocratie (CIDEM) propose des ressources pédagogiques et des outils de sensibilisation.

A titre d'exemple, le rapporteur a sélectionné des actions menées par la Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme (LICRA) ainsi qu'un projet appelé « Coexist ».

Actions menées par la Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme (LICRA)

La LICRA est une association reconnue d'utilité publique qui est agréée par le ministère chargé de l'Education nationale. Son objet est de lutter contre toutes les formes de discriminations par une action préventive et éducative. La LICRA s'appuie sur sept fédérations départementales et sur un réseau de 84 sections locales en métropole et à l'étranger.

Dès 2002, une convention de partenariat a été signée entre le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche représentée par son ministre, Jack Lang et la LICRA, représentée par son président, Patrick Gaubert. Cette convention a été renouvelée le 18 mai 2004 à la signature de François Fillon, ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du président de la LICRA[3]

Selon les termes de cette convention, l'article 2 décrit les formes d'intervention que pourra prendre la contribution de la LICRA tant au niveau national et académique (sous forme de séminaires et d'élaboration d'outils), que dans les écoles et les établissements scolaires du second degré, ainsi que dans le cadre de la formation initiale des personnels enseignants, d'éducation et d'encadrement.

De son côté, selon l'article 3 de la convention, le ministère chargé de l'Education nationale s'engage à informer les recteurs, les inspecteurs d'académie et les directeurs d'instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) afin de développer les échanges et les interventions de la LICRA au bénéfice de la communauté éducative.

Le programme d'actions est défini annuellement et fait l'objet d'un bilan à l'issue de chaque année, selon l'article 4.

Ladite convention est établie pour une durée de trois ans. Elle a déjà été reconduite une fois sur la base des actions réalisées.

Quelques exemples de ce partenariat entre la LICRA et le MENESR peuvent être donnés.

Interventions à l'école primaire Boissière (Paris)

La Fédération de Paris de la LICRA a mis au point un programme de travail avec tous les instituteurs de l'établissement pour le deuxième trimestre 2006. Il s'est traduit par une manifestation réunissant les enseignants, les élèves et parents d'élèves en avril 2006, avec la projection de la vidéo *Le Foot pour la Tolérance* - suivie d'un débat - et une fête sportive.

Compte rendu d'activités de la fédération de Paris de la LICRA au collège et lycée Voltaire pendant l'année scolaire 2005-2006

-Au collège, le proviseur a organisé une rencontre entre le principal, 2 conseillers principaux d'éducation (CPE), 8 professeurs, 3 intervenants de la LICRA pour leur présenter les outils et les modes d'actions de la LICRA : visionnage du film pour la tolérance et explication par la LICRA de l'utilisation de celui-ci auprès des élèves. Au terme d'un large débat, les décisions suivantes ont été prises : un travail transversal devra être mené sur tout un niveau, à savoir les classes de quatrième, avec tous les personnels concernés.

Les modalités pratiques de l'intervention sont définies ainsi dans leurs grandes lignes, après avoir été soumises à une classe-test : une courte présentation de la LICRA et la projection du film ; l'expression du ressenti des élèves, le récit de ce qu'ils avaient eux-mêmes trouvé important, l'inscription de leurs mots au tableau, par thème (violence, respect, autorité, tolérance,..) et leur regroupement ; le choix de ces quatre thèmes majeurs qui font l'objet d'un travail par groupe ; la lecture par un élève de chaque groupe à toute la classe du résumé fait par son groupe ; la synthèse réalisée par un représentant de la LICRA de l'ensemble des débats ; en fin de séance, il est demandé aux élèves d'écrire ce qu'ils s'engagent à faire concrètement dans leur classe et/ou dans leur vie quotidienne afin de diminuer la violence et le racisme suite à ce débat ; un bilan est fait ultérieurement avec un représentant de la LICRA

Le déroulement a été conforme aux modalités définies, mais les élèves sont restés un peu réservés. Il semble qu'il y ait eu un encadrement trop important pour libérer la parole. Les élèves ont cependant fait une bonne synthèse. Et les objectifs ont été remplis.

[3] Voir texte de la convention en annexe n°3.

L'équipe du collège a jugé l'intervention positive, le déroulement lui convient, et la réaction ainsi que le comportement des élèves l'a même surprise. Tenant compte de toutes ces données, les cinq séances suivantes se sont mieux déroulées avec une parole beaucoup plus libre et des élèves plus engagés.

En conclusion, six classes de 30 élèves environ, soit 180 élèves, ont travaillé sur le thème de la tolérance.

-*Au lycée*, il a été souhaité de poursuivre, cette année, les activités de l'an dernier en particulier sur les génocides, leur création et la répétition des mécanismes génocidaires.

Trois classes et leurs trois professeurs d'histoire ont participé, avec des membres de l'administration, à la projection des films suivants : « Tuez les tous : un génocide bien ordinaire au Rwanda » et « Drancy, dernière étape avant l'abîme ».

Dans les deux cas, les réalisateurs étaient présents et ont animé le débat avec les classes. Il s'est agi de faire comprendre les mécanismes génocidaires, comment ils se créent et se développent : les étapes jusqu'à l'extermination. Les élèves ont pu appréhender les situations et réfléchir aux mécanismes qui ont abouti à tous ces drames.

Au total, pour le lycée, 210 élèves ont participé à cette réflexion.

En conclusion : le cinéma, les livres, les rencontres sont utilisés comme vecteurs de prévention contre le racisme. La prise de parole par les élèves et la synthèse des idées dégagée leur permettent de progresser. Un travail en profondeur avec les professeurs, en amont et en aval a été fait à chaque fois.

L'action conjointe des clubs Convergences et de l'Union des étudiants juifs de France (UEJF)

Les clubs Convergences, créés en 2003, regroupent des jeunes issus de l'immigration maghrébine et africaine. Un projet exemplaire, appelé « Coexist », est né de la volonté de l'UEJF et des clubs Convergences de monter ensemble un projet visant à lutter contre les préjugés racistes et antisémites chez les jeunes. Il consiste pour des membres de ces deux associations à venir conjointement dans les établissements scolaires, répondant à l'invitation d'un enseignant, pour intervenir devant des élèves. Les membres des clubs Convergences et de l'UEJF sont des bénévoles qui ont au préalable reçu une formation encadrée par une psychosociologue et une psychanalyste formatrice. Un module d'intervention pédagogique pour les classes de quatrième et de troisième a été conçu. Il comprend en particulier des questionnaires, avec les listes de mots, qui doivent permettre aux élèves de répondre par association d'idées. Les élèves sont invités à écrire, face à chaque mot, ce qui leur passe par la tête : « Afrique du Nord » : « voleurs », « juif » : « riche », etc. Puis commence ensuite le débat avec les intervenants. Ce projet est soutenu par le ministère chargé de l'Education nationale et par le Fonds d'action sociale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD). Depuis mars 2005, une cinquantaine d'interventions ont eu lieu en collège.

1-5. Les résultats quantifiables

Depuis janvier 2004, le logiciel SIGNA permet de recenser les actes racistes et antisémites commis dans les établissements scolaires.

Un premier bilan de l'action menée depuis deux ans par le ministère chargé de l'Education nationale a pu être ainsi dégagé. La création d'une cellule nationale à la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère et d'un réseau académique a permis une plus forte mobilisation du terrain autour de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme à laquelle il convient d'apporter des réponses rapides et concrètes. Celles-ci se situent autant sur le plan

pédagogique que disciplinaire. C'est pourquoi, l'effort national relayé dans les académies, a porté à la fois sur le développement de ressources pédagogiques et sur la mise en place de nouveaux dispositifs de signalement et d'alerte qui ont amélioré la réactivité des équipes dans les établissements.

La baisse des incidents racistes et antisémites, constatée en 2005 par le logiciel SIGNA, peut être interprétée comme un signe encourageant de cette mobilisation. Le nombre d'actes racistes et antisémites signalés au premier semestre 2005 est en baisse sensible par rapport au premier semestre 2004 : –14%. Cette baisse est plus prononcée pour les actes antisémites (–24%) que pour les actes racistes (–11%). Cette tendance se confirme pour la période de septembre-octobre 2005, par rapport à celle de septembre-octobre 2004 : –18% pour les actes à motivation raciste et –60% pour ceux à motivation antisémite.

Le résultat du recensement des actes à caractère raciste et antisémite constatés de septembre 2005 à avril 2006 renforce cette tendance observée. Par rapport à fin avril 2005, les actes à motivation raciste connaissent une baisse de près de 20 % et ceux à motivation antisémite de plus de 40 %.

1-6. Les obstacles rencontrés dans la lutte contre les discriminations

Le premier obstacle réside dans la difficulté à cerner et à recenser les phénomènes de racisme, d'antisémitisme et de xénophobie. Le fait d'avoir introduit une variable dans le logiciel SIGNA au ministère chargé de l'Education nationale permettant d'indiquer les actes à motivation raciste ou antisémite constitue incontestablement un progrès. Mais tous les établissements scolaires publics et privés sous contrat ne remplissent pas encore le questionnaire de SIGNA bien que le taux de réponse en mars-avril 2006 ait été de 75 %. En outre, la perception des phénomènes à combattre reste variable d'un établissement à l'autre. Dans certains collèges ou lycées, les actes racistes ont tendance à se banaliser. Ce sont ces tendances qu'il faut combattre.

Le questionnaire de SIGNA peut également avoir un effet pervers et contre productif dans la mesure où le signalement d'actes racistes et antisémites par les chefs d'établissement étant du domaine public, des établissements déclarant des nombres élevés d'actes répréhensibles, peuvent se retrouver à tort stigmatisés par l'opinion publique.

D'une façon plus générale, comme le souligne, dans son rapport 2005, la Commission nationale consultative des Droits de l'homme (CNCDH) : « les statistiques qui nous parviennent de différentes sources officielles ne peuvent être considérés comme exhaustives et même suffisamment fiables pour donner une appréciation réelle de la réalité. En effet, les faits survenus ne parviennent pas nécessairement et systématiquement à la police, à la gendarmerie ou aux organismes de veille, pour une part parce que des victimes ne les signalent pas. On peut donc supposer l'existence d'une « zone grise » inconnue. Et surtout, la méthode de recueil des données par les différentes autorités compétentes a une incidence prédominante dans les données elles-mêmes : les phénomènes de racisme, d'antisémitisme et de xénophobie étant extrêmement complexes et difficilement quantifiables, les différentes méthodes de recueil des données revêtent inévitablement une part de subjectivité qui en affecte par nature leur fiabilité. »

La CNCDH relève également l'impossibilité d'opérer tout rapprochement entre les chiffres du ministère de l'Intérieur et ceux du ministère de la Justice.

Beaucoup reste encore à faire dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants, des personnels d'éducation et d'encadrement. Il est laissé à la libre initiative de chaque institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), dans le cadre du respect de leur autonomie d'institut universitaire, d'inscrire au programme de formation des personnels enseignants et d'éducation la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie.

L'accès aux IUFM pourrait être davantage ouvert aux intervenants extérieurs, en particulier, les ONG.

Dans l'étude publiée dans le rapport de 2005 de la CNCDH, Jacqueline Costa-Lascoux, directrice de recherche au CNRS (Conseil national de la recherche scientifique), conclut : « Les problèmes récents de l'Ecole sont apparus moins parce que l'intégration républicaine a échoué que parce que ses principes n'ont pas été suffisamment expliqués ni appliqués depuis plus d'une décennie. »

Il faut en dernier lieu signaler les risques que font courir aux jeunes l'accès à Internet et aux sites de propagande raciste, bien que 90 % des établissements scolaires soient aujourd'hui équipés de logiciels de filtrage. Signalons que le sujet du prix des Droits de l'homme « René Cassin » 2005-2006, est précisément : « Internet, chance ou danger pour les Droits de l'homme »

2. Le sexisme et l'homophobie

Toute tentative directe ou indirecte de discrimination en raison du sexe ou des orientations sexuelles est sanctionnée par le droit français.

2-1. Les textes

En vertu de la Constitution française, article 3 du préambule : « La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme. »

Le droit pénal, comme le droit du travail, permettent de sanctionner les actes discriminant une personne en raison de son sexe ou de son orientation sexuelle.

La loi du 4 juillet 2001

La loi 2001-158 du 4 juillet 2001, relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception, a confié à l'école une mission bien spécifique dans le champ de l'éducation à la sexualité. C'est en application de l'article 22 de cette loi que la circulaire du 17 février 2003 a été prise : « Une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène... ».

La circulaire du 17 février 2003

La circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003 définit les modalités des séances d'information et d'éducation à la sexualité prévues par la loi. Elle constitue une des réponses éducatives, d'une part à des questions de santé publique, d'autre part aux préoccupations qui font débat actuellement, en particulier sur les relations entre garçons et filles, la violence, les violences sexuelles, l'homophobie et le sexisme, la compréhension et le respect de la loi.

La circulaire du 21 novembre 2001

La circulaire n° 2001-245 du 21 novembre 2001 s'inscrit dans le droit fil du thème de la campagne mondiale de lutte contre le sida du 1er décembre 2001 "Les hommes et le sida : une approche qui tient compte du rôle des hommes et des femmes".

Selon les termes de cette circulaire : « La prévention tout comme la lutte contre les exclusions et les discriminations, souvent liées à l'intolérance qui chaque jour dans la société,

et parfois dans nos établissements, prend le visage ignoble des injures sexistes, de l'homophobie, du machisme, des rapports de force, voire des violences sexuelles, constituent les axes forts des actions qui doivent être menées dans les établissements scolaires. »

La loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et le décret du 11 juillet 2006

Selon l'article 9 de la loi du n° 2005-380 du 23 avril 2005 : « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. » Le décret n° 2006-861 du 11 juillet 2006 énonce les connaissances et les compétences que tous les élèves doivent avoir acquises à la fin de la scolarité obligatoire. C'est dans ce cadre juridique que se trouve inscrit l'éducation à la sexualité au titre du 6ème grand pilier de ce socle consacré aux compétences sociales et civiques, dans le point A, « vivre en société ».

Parmi les connaissances exigées de la part des élèves, figure : « être éduqués à la sexualité, à la santé et à la sécurité ».

Au titre des attitudes sur lesquelles se fonde la vie en société, est requis : « le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ; le respect de l'autre sexe ; »

Un projet de circulaire relative au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, en cours de publication, réaffirme la nécessité d'inscrire dans le cadre de la prévention de la violence toute action éducative visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, au rang desquelles figurent les comportements sexistes et homophobes.

2-2 La mise en œuvre

L'estime de soi, le respect de l'autre, le droit et l'acceptation des différences constituent des objectifs essentiels de cette démarche éducative, qui permet d'aborder plus précisément la lutte contre le sexisme et l'homophobie à partir du questionnement des adolescents.

Les séances d'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires sont ainsi l'occasion de susciter une prise de conscience et une réflexion sur les comportements stéréotypés et discriminatoires et de rappeler l'importance des notions de liberté, de dignité, d'égalité des personnes et d'acceptation des différences quelles qu'elles soient.

En outre cette démarche permet un accompagnement de situations individuelles ou de difficultés personnelles qui peuvent émerger à l'occasion de ces séances. Les personnels sont alors des relais vers les ressources spécifiques d'information et d'aide extérieures à l'établissement scolaire susceptibles d'accueillir et d'apporter, si nécessaire, un soutien ou une prise en charge aux adolescents qui le souhaitent.

Enfin dans la circulaires relative à la Journée mondiale de lutte contre le sida du 21 novembre 2001, il est demandé aux établissements scolaires de prévoir un espace d'affichage où doit figurer notamment le numéro de la ligne Azur de « Sida-info-service », qui traite plus spécifiquement des questions liées à l'orientation sexuelle.

La mise en œuvre de cette politique d'éducation à la sexualité s'appuie d'une part, sur le développement de la formation des personnels et, d'autre part, sur l'élaboration et la diffusion de documents d'accompagnement et d'information.

La formation des personnels

Le dispositif de formation engagé permet aujourd'hui de disposer d'un réseau pluri-catégoriel de plus de 250 formateurs et d'environ 15 000 personnels intervenants auprès des élèves.

Par ailleurs, les établissements scolaires font souvent appel aux partenaires extérieurs, institutionnels ou associatifs, soit en complémentarité des personnels de l'Education nationale, soit en l'absence de ressources internes

Au niveau de l'établissement scolaire, le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), qui a en charge le pilotage de la politique de prévention de l'établissement, définit la programmation d'éducation à la sexualité et organise le partenariat éventuel pour sa mise en œuvre. Cette programmation est naturellement intégrée au projet d'établissement et présentée au conseil d'administration.

L'élaboration de documents pédagogiques

Les documents pédagogiques et de formation élaborés par la direction générale de l'enseignement scolaire tels que la mallette pédagogique « Bonheur d'aimer » diffusée dans les collèges en 2001 ou « Repères pour l'éducation à la sexualité, guide du formateur » diffusés dans les académies en 2004, comportent des éléments d'information, de réflexion et de discussion sur ces sujets.

Diffusé en janvier 2006, le nouveau guide d'intervention en éducation à la sexualité destiné aux équipes éducatives des collèges et des lycées apporte également réflexions et repères sur ces questions. Complémentaire du précédent guide, il a pour objectif d'aider ces équipes à préparer ses séances, animer et structurer leurs interventions et construire les partenariats. Ce guide comporte notamment une présentation de différentes stratégies d'animation et neuf fiches thématiques de travail. Il propose des pistes de réflexion et des fiches d'activités permettant en particulier de mener un travail sur les relations entre filles et garçons, les stéréotypes de rôles, l'égalité, la loi, la prévention des violences sexistes et sexuelles, les mariages forcés....En particulier, une fiche d'activités intitulée « Identité sexuelle, rôles et stéréotypes de rôles » présente des objectifs et des pistes de travail concrètes sur l'orientation sexuelle et les images stéréotypées de l'homme et de la femmes véhiculés par la publicité et les médias. Des informations sur les ressources et organismes auxquels on peut avoir recours dans des situations de violences figurent aussi dans ce document pour être mises à disposition des élèves.Ce document est un cadre de référence non seulement pour les personnels de l'éducation nationale, mais aussi pour les partenaires extérieurs intervenant devant les élèves.

Une brochure « Homophobie : savoir et réagir » a été réalisée par l'association « Sida info Service » en 2003, à destination de l'ensemble des professionnels sociaux et éducatifs en vue de les sensibiliser et les informer sur les différents aspects (mal-être, solitude, violences, prévention des risques, discriminations..), touchant à ces questions. Une trentaine d'exemplaires par académie ont été diffusés par l'association, avec un courrier d'accompagnement, afin de faire connaître la brochure en priorité aux conseillers techniques sociaux et de santé des recteurs et des inspecteurs d'académies, ainsi qu'aux responsables de la vie scolaire, pour une utilisation adaptée aux situations et aux besoins des établissements.

Un mémento partenarial en cas d'infraction en milieu scolaire, qui complète la circulaire n° 2006-125 du 16 août 2006 relative à la prévention et à la lutte contre la violence en milieu scolaire, a été diffusé à la rentrée 2006 dans tous les établissements scolaires. Ce document intègre les qualifications pénales et les conduites à tenir pour tous les cas :

-de menaces d'atteinte aux personnes en raison notamment de l'orientation sexuelle vraie ou supposée de la victime ;

-d'injures publiques commises envers une personne ou un groupe de personnes en raison de leur orientation sexuelle.

Un document de cadrage et d'accompagnement adapté à la mise en oeuvre de l'éducation à la sexualité à l'école primaire, en lien avec les programmes d'enseignement est en préparation : la question de l'égalité, du respect mutuel et de l'acceptation des différences y sera centrale.

2-3 Des actions concrètes

La constitution d'un réseau national de personnes ressources

A ce jour, ce réseau se compose de plus de 250 personnes ressources, médecins, infirmières, assistant(e)s de service social, enseignant(e)s de sciences de la vie et de la terre, de vie sociale et professionnelle, conseillers principaux d'éducation. Ces personnels organisent et animent ou co-animent avec des partenaires extérieurs, des stages dans les académies et les départements en vue de former des équipes d'établissement volontaires pour développer des actions d'éducation à la sexualité. Ils ont reçu une formation inter-universitaire d'une année en sexologie médicale, complétée par une formation en méthodologie et psycho-pédagogie et l'éducation à la sexualité.

La formation des personnels volontaires

Actuellement au nombre d'environ 15 000, ces personnels volontaires sont amenés, à l'issue des formations qui leur sont proposées, à prendre en charge des séquences d'éducation à la sexualité auprès des élèves. Il est recommandé à ces personnels de rechercher les ressources locales existantes, notamment pour organiser des stages dans les établissements scolaires. Cette formation est appelée à permettre une réflexion sur soi et ses représentations en tant que professionnel intervenant en éducation à la sexualité auprès des élèves.

Le ministère chargé de l'Éducation nationale a élaboré un programme de formation afin de développer une culture commune. Ce programme intègre des principes axés pour l'essentiel sur la relation éducative, les normes et les valeurs laïques ainsi que le rôle et les limites de l'école. Ce dernier point met l'accent sur une indispensable réflexion concernant la délimitation entre espace privé et espace public, afin que soit garanti le respect de l'intimité et de la vie privée et la responsabilité de la famille.

Les contenus de ces formations intègrent la sexualité dans ses composantes relationnelle, affective, physiologique, sociale et culturelle. Ils recherchent une clarification des valeurs sur lesquelles se fondent cette éducation (respect de soi et d'autrui, tolérance, liberté de choix...) et insistent sur la place de la sexualité dans la société : les stéréotypes, les médias et la loi. Sont également étudiés les spécificités et l'évolution de la sexualité des adolescents, le développement physique et psycho-sexuel, la puberté et tout particulièrement la prévention des infections sexuellement transmissibles (IST), du sida, des violences sexuelles, sexistes, homophobes, des grossesses non désirées.

Sept films dédiés à la lutte contre le sexisme

Après le succès de films courts comme « Qu'en dira-t-on ? » consacré à la lutte contre l'homophobie, les directions chargées de l'enseignement scolaire et de la recherche présentent une séance de sept films dédiés à la lutte contre le sexisme, avec le partenariat de la Mutualité sociale agricole : « le page de garde », « poulet cocotte », « l'escalier », « porte-

bonheur », « ta sœur », « des anges » et « Aïd El Kebir ». Ces courts métrages, de 15 à 30 minutes ont, pour la plupart, déjà reçu des prix.

Une intersyndicale pour lutter contre l'homophobie

Une intersyndicale, réunissant la FCPE, la FERC-CGT, la FSU, le SGEN-CFDT, l'UNEF, l'UNL et l'UNSA-Education, s'est constituée afin d'avancer une série de propositions pour lutter contre les discriminations LGBT (lesbien, gay, bi, trans). Partant du constat que les suicides sont 5 à 6 fois supérieurs chez les homosexuels que chez les hétérosexuels, elle demande, en particulier, une meilleure prise en compte de la diversité des orientations et des identités sexuelles dans l'éducation.

La convention signée entre la LICRA, la Fédération française de football (FFF) et le ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative

Conformément à cette convention est mis en place, d'abord une campagne d'affichage visant à inciter les témoins comme les victimes d'actes racistes à en parler, puis un envoi à chaque club d'un dépliant rappelant les lois et actions déjà menées. En outre, est créé un prix spécifique au sein du concours « Fais-nous rêver » pour les meilleures actions de lutte contre le racisme et l'antisémitisme.

3. La religion : l'application du principe de laïcité et le respect de l'égalité

La laïcité est inscrite dans la Constitution française en vertu de l'article 1 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. » Dans la tradition française, la laïcité est le fondement du pacte républicain car elle repose sur deux valeurs indissociables : la liberté de conscience qui garantit la liberté de croire ou de ne pas croire et l'égalité en droit des options spirituelles et religieuses. La citoyenneté en France se construit en dehors de toute référence religieuse. Ainsi la République reconnaît-elle toutes les religions sans en privilégier aucune.

3-1. Les textes

Plusieurs lois ont fondé depuis la IIIème République ce pacte républicain.

-La loi du 28 mars 1882 établit les rapports entre l'enseignement religieux et l'école publique en séparant l'enseignement religieux de l'école publique.

-La loi du 6 décembre 1905 sur la séparation des églises et de l'Etat consacre le caractère laïque de la République et réaffirme clairement la liberté de conscience, dans son article 1er.

-La loi du 31 décembre 1959 institue l'enseignement privé sous contrat et rappelle certaines composantes du principe de laïcité (respect de toutes les croyances, garantie pour tous les élèves de pouvoir bénéficier de la liberté des cultes et de l'instruction religieuse), en reprenant des principes déjà exprimés dans la loi de 1905.

Malgré la force de cet acquis républicain, l'application du principe de laïcité s'est heurtée à des difficultés nouvelles qui se sont exprimées dans les services publics et à l'école. Des revendications identitaires se sont manifestées de plus en plus fortement, menaçant d'entraver les règles de vie fondées sur les valeurs essentielles comme la stricte égalité entre les élèves, la mixité (sexuelle, sociale, culturelle, raciale, religieuse) et la liberté de tous.

La commission parlementaire présidée par Jean-Louis Debré « La laïcité à l'école » (2003), la commission Stasi « Laïcité et République » (2003) et le rapport de l'inspection générale de l'Education nationale au ministre chargé de l'Education nationale, coordonné par Jean-Pierre Obin (IGEN) en juin 2004, ont révélé un ensemble de propos et de comportements discriminatoires, racistes et antisémites qui s'étaient développés à l'intérieur et aux portes des établissements scolaires. Le rapport de l'IGEN a été réalisé à partir des observations effectuées, entre 2003 et 2004, par une dizaine d'inspecteurs généraux dans une soixantaine d'établissements, lycées et collèges, représentatifs des établissements qui recrutent la totalité ou une partie significative de leurs élèves dans des quartiers dont la « ghettoïsation » est largement entamée, voire achevée. Dans ce rapport, les inspecteurs généraux ont décrit les principales manifestations d'appartenance religieuse qu'ils ont constatées et ils ont estimé que ces manifestations pouvaient se traduire par des dérives préoccupantes comme le prosélytisme, le refus de la mixité et la violence à l'égard des filles, l'antisémitisme et le racisme ainsi que par des contestations politico-religieuses de l'enseignement dispensé.

Dans les lycées et collèges, il fallait répondre aux difficultés auxquelles se heurtaient les établissements, en particulier les chefs d'établissement, pour appliquer la jurisprudence de 1989, issue de l'avis du Conseil d'Etat (CE avis 27 novembre 1989). Celle-ci faisait prévaloir un principe de liberté sous réserve de conditions particulières (actes de prosélytisme ou conditions incompatibles avec les enseignements ou la sécurité des élèves). L'avis du Conseil d'Etat autorisait la négociation et son application dépendait des rapports de force locaux. Les situations étaient variables et contrastées et pouvaient remettre en cause le principe de l'égalité de tous devant la loi.

La loi du 15 mars 2004

La loi du 15 mars 2004 (article L 141-5-1 du code de l'éducation) encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics, a souhaité rétablir le principe d'égalité de tous.

Les principes inscrits dans les lois de 1882, de 1905 et de 1959 ont été réaffirmés et développés dans l'exposé des motifs de la loi du 15 mars 2004 qui prescrit dans son article 1er alinéa 1 :« Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. »

Le terme « ostensiblement » a été choisi parce qu'il est un juste milieu entre « ostentatoire » et « visible » (qui aurait banni les signes discrets mais visibles). Ce choix s'explique également par des raisons juridiques : par le souci de ne pas être en contradiction avec les dispositions de l'article 9 de la Convention européenne de sauvegarde des Droits de l'Homme qui reconnaissent la liberté de manifester sa religion, y compris en public tout en ménageant des possibilités de restriction. La loi de 2004 n'interdit pas le port de signes religieux discrets.

Conformément à la tradition républicaine de la France, la loi continue de protéger la liberté de conscience. Elle ne vise aucune religion en particulier. Elle constitue un repère essentiel qui garantit la liberté de croire ou de ne pas croire. Comme toute liberté, elle n'est jamais absolue et elle est toujours encadrée.

La loi s'impose à tous. Comme l'a écrit Hanifa Cherifi, inspectrice générale de l'Education nationale, dans le rapport qu'elle a remis au ministre chargé de l'Education nationale en juillet 2005 sur l'application de la loi du 15 mars 2004 : « Les signes ostensibles religieux visés par la loi concernent de la même manière toutes les religions. Le turban sikh, signe non cité dans la loi, est frappé de la même interdiction que les autres signes ostensibles chrétiens, juifs ou musulmans....Le principe d'égalité a été strictement observé.»

La loi s'applique dans tous les établissements publics du premier comme du second degré, sur tout le territoire français, y compris en Alsace et en Moselle qui, sous statut concordataire,

sont toujours restées en dehors du champ d'application de la loi de 1905. Mais elle ne s'applique ni dans les écoles privées, ni dans les universités.

Le deuxième alinéa de l'article 1er de la loi porte sur le règlement intérieur et sur la nécessité d'établir un dialogue avec l'élève précédant la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire.

L'article 4 dispose que «la loi du 15 mars 2004 fera l'objet d'une évaluation un an après son entrée en vigueur».

La circulaire du 18 mai 2004

La circulaire d'application n° 118 du 18 mai 2004 précise les règles de procédure du dialogue. Le dialogue doit permettre à l'élève de s'approprier le sens de la norme. Il n'est pas une négociation. Il s'agit d'une démarche pédagogique qui consiste à expliquer à l'élève et à ses parents ce qu'est la loi et en quoi son respect n'est pas un renoncement à leurs convictions. Il peut y avoir des prolongements dans les classes, en éducation civique par exemple.

3-2. La mise en œuvre

La loi du 15 mars 2004 est entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2004. Prenant la mesure des enjeux d'une bonne application de la loi à la rentrée 2004, le ministère a mis en place un plan national de pilotage d'application du principe de laïcité. Une cellule nationale de veille et d'accompagnement de l'application de la loi, comprenant des membres du cabinet du ministre, les directions compétentes de l'administration centrale et deux inspecteurs généraux de l'Education nationale a été créée, dès le vote de la loi, ainsi qu'un accompagnement et un soutien, en direction des académies.

Dans le cadre de ce plan, les directions chargées à l'administration centrale de l'Enseignement scolaire, des Affaires juridiques, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur ont animé des journées d'information auprès des académies portant sur les modalités d'application de la loi, telle que la circulaire le précise. Dès le mois de juin 2004, toutes les académies avaient installé un dispositif de suivi de la loi au niveau académique et départemental.

La cellule nationale de veille et d'accompagnement de l'application de la loi, en liaison permanente avec les cellules académiques rattachées auprès des recteurs, a été chargée de suivre précisément les situations locales. Elle a coordonné les actions et accompagné les correspondants académiques dans la mise en œuvre de la loi. Des remontées quotidiennes et mensuelles ont permis un suivi régulier et précis de la situation et de son évolution.

3-3. Les résultats

Deux ans après sa mis en œuvre, le bilan de l'application de la loi est globalement positif.

Ce bilan révèle que cette loi et sa circulaire d'application du 22 mai 2004, parfois contestée, s'est, dans les faits, imposée fermement et sans heurt. Si, au cours de l'année scolaire 2003-2004, environ 1 500 élèves manifestaient ostensiblement une appartenance religieuse, seuls 639 cas (dont 208 dans l'académie de Strasbourg et 118 dans celle de Lille) ont été recensés à la rentrée 2004, soit : 626 voiles islamiques, 11 turbans sikh et 2 grandes croix, mais pas de kippa.

En dépit d'une situation sensible, qu'elle soit liée à la conjoncture internationale ou à la nouveauté d'un dispositif expérimenté pour la première fois, l'efficacité de la démarche de dialogue a été avérée. Le temps du dialogue a duré le temps utile à une bonne gestion des cas et ne s'est pas étendue au-delà d'un mois et demi après la rentrée de septembre 2004, sauf

exception. La très grande majorité des cas ont trouvé une solution par le dialogue : 496 élèves qui s'étaient présentés avec un signe religieux ostensible à la rentrée, ont accepté de le retirer. Dans 96 cas, les élèves ont opté pour des issues alternatives au conseil de discipline. Celles-ci ont consisté en des inscriptions dans le privé, en France ou à l'étranger, et, surtout, 50 inscriptions au centre national d'enseignement à distance (CNED).

Néanmoins certains élèves ont refusé d'appliquer la loi : 46 élèves ont fait l'objet, après décision du conseil de discipline, d'une exclusion définitive de l'établissement où ils étaient scolarisés : 44 exclusions ont été prononcées pour port du voile islamique et trois pour port de turban sikh. Les situations scolaires des élèves exclus ont été analogues aux issues évoquées ci-dessus, en particulier 21 élèves exclus se sont inscrits au CNED . 28 recours contentieux ont été formés. 27 décisions de rejet ont été rendues. Dans toutes ces affaires, les juges ont confirmé l'interprétation faite par l'administration de la notion de signe manifestement ostensible. Deux arrêts de la Cour d'appel ont annulé les décisions d'exclusion, non pas sur l'interprétation faite de la loi du 15 mars 2004, mais en raison de la violation des dispositions relatives aux sanctions qui figuraient dans le règlement intérieur de l'établissement scolaire. Ainsi, aucun de ces arrêts et jugements n'a remis en cause les décisions d'exclusion.

Des mesures ont été prises pour veiller à ce que les élèves exclus aient néanmoins la possibilité d'accéder à l'éducation et à la formation.

En application de l'article 5 du décret n°85-1348 du 18 décembre 1985 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale, les élèves soumis à l'obligation scolaire exclus doivent être signalés au recteur ou à l'inspecteur d'académie afin qu'aussitôt ils puissent les inscrire dans un autre établissement ou un centre public d'enseignement par correspondance (cf. article L 131-2 du code de l'éducation).

Ceux qui ne sont pas soumis à l'obligation scolaire pourront également s'inscrire au centre national d'enseignement à distance (CNED) pour poursuivre leur scolarité.

A la rentrée 2005-2006, 110 élèves ont tenu à manifester ostensiblement leur religion. Un seul cas d'exclusion a été signalé.

A la rentrée 2006-2007, moins de 10 élèves portaient un signe religieux ostensible et la rentrée n'a donné lieu à aucun incident.

Ainsi, les résultats de cette dernière rentrée montrent à l'évidence que la loi a permis de mettre fin aux troubles constatés auparavant dans les établissements en posant une norme commune à tous.

3-4. Les difficultés rencontrées

La question la plus délicate qui s'est posée à l'administration a été la reconnaissance d'un signe religieux. La circulaire du 18 mai 2004 distingue d'un côté les signes et les tenues dont le port conduit : « à se faire immédiatement reconnaître par son appartenance religieuse », citant en exemple le foulard islamique, la kippa ou une grande croix – liste non exhaustive a précisé le juge – de l'autre les « accessoires » et les « tenues » qui sont portés « communément » par les élèves « en dehors de toute signification religieuse ». Mais la frontière n'est pas aisée à fixer et comporte une zone de subjectivité dans l'appréciation portée par l'autorité administrative.

Une difficulté est apparue avec le port du turban sikh et de son substitut le sous turban keski, qui a été interprété comme un signe manifestant ostensiblement son appartenance religieuse, dès lors que les Sikhs eux-mêmes ont reconnu qu'ils adoptaient cette tenue leur permettant ainsi de se faire reconnaître comme appartenant à la religion sikh.

La question de la légalité d'interdiction générale et absolue de tout couvre chef s'est également posée. Mais le législateur a tranché : l'interdiction totale a paru disproportionnée.

En conséquence, toute manifestation d'une appartenance religieuse ne peut être interdite dans un établissement scolaire, dès lors qu'elle reste discrète.

L'apparente contradiction inscrite dans la loi entre d'une part l'interdiction de signes religieux ostensibles dans les établissements et d'autre part le nécessaire dialogue avec l'élève avant la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire, a été résolue dans les faits. La circulaire d'application a laissé une large marge d'initiative au chef d'établissement tant dans la conduite du dialogue que dans les conditions d'accueil de l'élève pendant cette période. Les chefs d'établissement en ont usé à bon escient.

Enfin les interrogations que suscitait l'articulation entre le règlement intérieur des établissements scolaires et la décision d'exclusion ont été résolues par le juge. La loi se suffit à elle-même et prime sur tout règlement intérieur d'établissement.

Bernard Toulemonde (IGEN), dans *l'Actualité juridique, Droit administratif*, 31 octobre 2005, concluait en ces termes : « L'application de la loi du 15 mars 2004 ne paraît plus soulever de difficultés insurmontables : les décisions des tribunaux tracent assez clairement la voie à suivre par les autorités administratives. »

4. Le handicap de naissance ou résultant d'une maladie ou d'un accident

En abordant le handicap, on est face à une discrimination qui n'est pas de même nature que les précédentes car les notions de handicap et de personne handicapée échappent à une définition précise. En fait, derrière les enjeux sémantiques, se profilent des choix de politiques publiques concernant les personnes handicapées : intégration ou compensation des inégalités.

Les responsables de discrimination vis à vis d'une personne handicapée sont toujours susceptibles d'être sanctionnés en vertu du droit en vigueur mais dans ce domaine plus que dans d'autres, l'écart entre le droit et les faits est manifeste et les difficultés d'appréciation sont considérables. Les récentes mesures prises en faveur des personnes souffrant d'un handicap, tout particulièrement la loi 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », seront étudiées dans la deuxième partie du rapport dans la mesure où elles ont pour objectif déclaré de compenser les inégalités et de rétablir, dans les faits, l'égalité des chances entre tous.

La question de la lutte contre les injustices et les inégalités générées par la maladie et le handicap a toujours été très sensible en France, mais elle est devenue récemment de plus en plus centrale. Que des personnes puissent être égales en droit, mais inégales dans les faits, est apparu de plus en plus intolérable à la société.

La direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DRESS) au ministère de la Santé et des Solidarités et au ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, relatait, dans sa revue *Etudes et résultats*, n° 213, janvier 2003 : « Parmi les personnes de 20 ans et plus, hébergées dans des établissements pour adultes handicapés (hors établissements psychiatriques), 45 % déclaraient ne savoir ni lire, ni écrire, ni compter »[4]

Le rapport du Défenseur des enfants

Ainsi dans son rapport de 2003 au comité de suivi de la Convention internationale relative aux Droits de l'enfant (CIDE), la Défenseure des enfants, Claire Brisset écrivait : « La situation en France est inacceptable, en contradiction fragrante avec la CIDE pour des milliers

[4] Selon l'enquête « Handicaps- Incapacités-Dépendance » (HID) effectuée de 1998 à 2002 par l'institut national de la statistique et des études économiques (l'INSEE) . »

d'enfants handicapés qui sont privés d'éducation. L'évaluation va, selon les sources, de 6 à 15 000 enfants privés de ce droit....Il y a une forte inégalité géographique et certains départements ne procèdent pas à une étude approfondie de chaque situation, mais prennent des décisions en fonction des places disponibles dans les institutions . »

Le rapport de la Cour des comptes « La vie avec un handicap »

En 2000, la France vivait sous le régime des lois du 30 juin 1975 qui prônaient l'intégration des personnes handicapées dans la société en développant des politiques spécifiques pour répondre à leurs besoins. Ces lois privilégiaient, mais privilégiaient seulement, pour les enfants et les jeunes handicapés, l'accueil dans des classes ordinaires. Elles ont été de plus en plus critiquées dans la mesure où les politiques mises en œuvre n'ont que très partiellement pris en compte les diverses dimensions des inégalités auxquelles les personnes étaient confrontées. Le rapport de la Cour des comptes de juin 2003 « La vie avec un handicap », auquel le rapporteur se réfère, est sur ce point particulièrement sévère. Toutefois, entre 2000 et 2005, des progrès, ont été réalisés dans l'intégration des élèves handicapés dans le système scolaire. Mais ces progrès ont paru bien timides et l'impérieuse nécessité d'une compensation individualisée des conséquences d'une maladie ou d'un handicap s'est récemment imposée. La loi du 11 février 2005, ayant pour titre « L'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » a été présentée comme une révolution dans la mesure où l'inscription de l'enfant « différent » à l'école de son quartier devient la règle au lieu d'être, malgré les progrès accomplis, l'exception. Les mesures adoptées, après le vote de la loi du 11 février 2005, pour compenser, dans les faits, les inégalités de chance et de traitement des personnes handicapées seront exposés dans la deuxième partie du rapport.

Après ces propos préliminaires, le présent rapport présentera, les principaux textes adoptés et leur mise en œuvre pour combattre les inégalités dont les personnes handicapées sont victimes, les résultats obtenus, les difficultés rencontrées pour sanctionner les discriminations frappant les personnes handicapées ainsi que des cas exemplaires de lutte contre ces discriminations.

4-1. Les textes

Rappel de la loi du 30 juin 1975

La loi 75-534 du 30 juin 1975 avait, en son temps, été considérée comme une avancée dans la mesure où elle marquait le passage d'une prise en charge antérieurement basée sur la notion d'assistance à une prise en charge reposant largement sur la notion de solidarité. A ce titre, elle affirmait, dans son article 1er, 1er alinéa, que « la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés [...] constituent une obligation nationale »;

Elle rendait l'ensemble des acteurs sociaux (familles, Etat, collectivités locales, établissements publics, organismes de sécurité sociale, associations, groupes, organismes et entreprises publics et privés) responsables de la mise en œuvre de cette obligation. Elle réformait les mécanismes d'orientation des personnes et les prestations attribuables à ces personnes.

Ces mécanismes étaient essentiellement les Commissions départementales d'éducation spécialisée (CDES) et les Commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP) qui, dans chaque département, appréciaient le taux d'incapacité,

décidaient éventuellement de l'attribution de la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé, proposaient, aux enfants et adultes handicapés, une orientation vers les structures les plus appropriées à leur situation et/ou déterminaient si leur état justifiait l'attribution d'allocations spécifiques du domaine du handicap. L'attribution de ces prestations n'était plus conditionnée, par le biais de l'obligation alimentaire, à la faiblesse des revenus des ascendants et descendants mais restait soumise à un plafond de ressources personnelles assez bas.

Ces prestations étaient les suivantes.

-Assurer aux personnes handicapées toute l'autonomie dont elles sont capables en privilégiant chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettaient [...] l'accès aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et le maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie.

-L'instauration d'une obligation éducative pour les enfants devant prioritairement passer par une « éducation ordinaire » et, seulement à défaut, par une « éducation spéciale ».

Ces mécanismes prévus par la loi de 1975, ont continué à s'appliquer en France jusqu'au vote de la loi du 11 février 2005, tout en faisant l'objet de nombreuses critiques. Ainsi, selon le rapport de la Cour des comptes, il était difficile de connaître avec précision le nombre, ainsi que la nature, du handicap des enfants et adolescents handicapés scolarisés en milieu ordinaire, mais le nombre d'enfants et d'adolescents handicapés scolarisés en établissement ordinaire dans un département était en général inférieur à 1 % du nombre total d'enfants scolarisés.

Le plan « Handiscol »

C'est avec le souci d'améliorer la scolarisation des jeunes handicapés que le plan « Handiscol » a été lancé, le 20 avril 1999 par les ministères en charge de l'Education nationale ainsi que de l'Emploi et de la Solidarité. Le plan « Handiscol » faisait suite au rapport rendu en mars 1999 par les inspections générales des deux ministères.

Ce plan proposait vingt mesures pour surmonter les obstacles à l'accueil des jeunes handicapés dans les établissements scolaires : en vue de réaffirmer le droit et favoriser son exercice (quatre mesures), de constituer des outils d'observation (deux mesures, notamment rapprochent les outils statistiques des deux ministères), d'améliorer l'orientation, de renforcer le pilotage (trois mesures, notamment instaurent des groupes départementaux « Handiscol »), de développer les dispositifs et les outils de l'intégration (huit mesures) et d'améliorer la formation des personnels de l'éducation nationale (trois mesures).

La circulaire interministérielle du 19 novembre 1999

La circulaire interministérielle du 19 novembre 1999 a créé des groupes départementaux « Handiscol » dans le but d'assurer une cohérence locale entre les actions des différents partenaires. D'après la Cour des comptes : « Bien que dépourvu de pouvoir décisionnel, le groupe « Handiscol » était considéré comme l'instrument de la conduite concertée de la politique départementale d'intégration scolaire. Il avait pour mission d'évaluer les besoins éducatifs spécifiques et d'établir un rapport annuel sur la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Le 25 janvier 2000, intervenant devant le conseil national consultatif des personnes handicapées, le Premier ministre avait assigné à l'administration l'objectif de doubler en trois ans le nombre d'élèves handicapés scolarisés. L'une des mesures du plan était de développer la cellule nationale d'écoute « Handiscol ». Sur l'année 2000 - 2001, elle n'avait recensé que 1 828 appels, soit en moyenne 11 appels par jour. Les appels portaient presque tous sur des refus d'établissements de scolariser des enfants handicapés. Les raisons

le plus souvent avancées par les établissements pour justifier leur refus étaient le niveau de l'élève handicapé et l'absence d'auxiliaire d'intégration. »

Toujours selon le rapport de la Cour des comptes de 2003 : « les missions des groupes départementaux « Handiscol » recouvraient, en fait, largement celles des CDES : recensement des besoins éducatifs spécifiques sur le département, évaluation des réponses qui leur étaient apportées, suivi des modalités de scolarisation. Ils devaient recueillir « le bilan annuel du fonctionnement de la CDES et des commissions de circonscription » et formuler « des propositions pour son amélioration ». A l'exception des représentants des collectivités locales qui y ont été introduits, la coprésidence et la composition des groupes « Handiscol »' étaient comparables à celles des CDES.

L'inspection générale de l'Education nationale, dans son rapport de février 2002 coordonné par Bernard Gossot et Claude Mollo, avait constaté également que les groupes départementaux « Handiscol » avaient du mal à se situer parmi les instances existantes et que leur apport à l'intégration scolaire restait très limité. »

La loi du 4 mars 2002

La loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé, réaffirmait l'exigence de solidarité nationale vis à vis des handicapés, notamment dans le titre III, article 1er : « Toute personne handicapée a droit, quelle que soit la cause de sa déficience, à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale. »

Le décret du 27 novembre 2002

En vertu du décret n° 2002 – 1387 du 27 novembre 2002 pris en application de la loi du 4 mars 2002, avait été créé le Conseil national consultatif des personnes handicapées. Ce Conseil était composé de représentants des pouvoirs publics, des associations et des organisations syndicales. Il avait la charge, article 8, « de remettre au ministre chargé des personnes handicapées, avant le 1er octobre de chaque année, un rapport sur l'application de la politique intéressant les personnes handicapées, qui intègre les contributions apportées par les conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées. »

La loi du 17 avril 2002

La loi n° 2002-13 du 17 janvier 2002 posait le droit à compensation dans les termes suivants : « La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap, quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie, et à la garantie d'un minimum de ressources lui permettant de couvrir la totalité des besoins essentiels de la vie courante. » (Art. L. 114-1 du code de l'action sociale et des familles, issu de la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002.

Le plan quinquennal pour l'intégration des élèves handicapés de 2003

Un plan quinquennal pour l'intégration des élèves handicapés, en priorité dans le second degré, a été rendu public le 21 janvier 2003. Il prévoyait notamment l'ouverture de 1 000 classes spécialisées, soit des classes d'intégration scolaire (CLIS) dans le premier degré accueillant des élèves handicapés, soit des unités pédagogiques intégrées (UPI) – dispositifs collectifs d'intégration scolaire dans le second degré –, l'augmentation du nombre d'auxiliaires de vie scolaire et la mise en oeuvre de projets d'accueil individualisé permettant une scolarité aménagée.

4-2. La mise en œuvre

A la veille de l'adoption de la loi du 11 février 2005, l'intégration scolaire était déjà une réalité, même si elle était inégalement répartie. Elle était cependant difficile à apprécier en valeur relative. Ainsi, en raison du caractère plus ou moins extensif de la notion de handicap, le dénombrement des personnes handicapées varie. Pour toute la France, 2 950 000 personnes avaient déclaré suivre un enseignement adapté dans l'enquête « Handicaps-Incapacités-Dépendance » de l'INSEE. Force était de constater que, pour ces personnes lorsqu'elles étaient en âge scolaire, quel que soit le type de handicap (moteur, sensoriel, psychique ...etc.) dont elles souffraient, quel que soit son degré, la scolarisation en milieu ordinaire restait encore l'exception.

Certes, beaucoup d'enfants en situation de handicap bénéficiaient déjà d'une intégration scolaire plus ou moins prononcée. Les dispositifs étaient, et sont toujours, les suivants.

-Pour certains, les troubles, plutôt légers, sont identifiés et pris en charge au titre d'un projet d'intégration individuelle (PAI) qui fixe, entre tous les partenaires de l'école et les parents, les conditions dans lesquelles la scolarité est amenée à se dérouler dans le cadre ordinaire, moyennant quelques aménagements et précautions ne nécessitant pas de moyens nouveaux spécifiques. Il s'agit la plupart du temps d'enfants déjà scolarisés qui sont accueillis dans les classes « normales ». Les statistiques comptabilisent ces élèves dans la catégorie « intégration individuelle », dans le premier degré comme dans le second degré.

-Pour d'autres, la scolarité se déroule à l'école mais dans un contexte différent qui est celui des CLIS (premier degré) ou des UPI (second degré). Les élèves sont alors bénéficiaires d'une décision d'orientation prise par la CDES. Cette formule n'exclut d'ailleurs pas que l'enfant soit à certains moments appelé à participer aux cours d'une classe « ordinaire », en fonction de l'évaluation régulièrement effectuée par l'équipe pédagogique. Selon les statistiques, il s'agit d' « intégration collective ».

-Sont également considérés comme scolarisés dans des dispositifs collectifs du second degré les élèves handicapés inscrits dans les « établissements régionaux d'enseignement adapté » (EREA), créés par décret n° 54-46 du 4 janvier 1954, pour scolariser les élèves qui ne peuvent fréquenter utilement les classes normales. Les EREA font partie de ce que la terminologie française nomme « l'enseignement adapté ». Ils n'accueillent qu'un faible pourcentage d'élèves reconnus handicapés.

-De surcroît, l'enseignement adapté comporte également les « sections d'enseignement général et professionnel adapté » (SEGPA), créés par la circulaire du 20 juin 1996 pour accueillir essentiellement des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale. Dans certains cas, l'orientation en SEGPA peut être proposée à des jeunes en situation de handicap mais la « déficience intellectuelle légère » n'est pas repérée comme un motif d'orientation en SEGPA. Les élèves handicapés scolarisés en SEGPA ne comptent donc pas dans les statistiques.

-Il faut signaler également que le secteur médico-social consacre une partie importante de son activité, au profit des jeunes qui lui sont confiés, à associer à la prise en charge spécifique du handicap une partie plus ou moins grande du temps de l'enfant à des activités scolaires; ainsi nombre d'établissements de tous statuts comptent dans leur personnel des enseignants spécialisés de l'Education nationale qui dispensent *in situ* un enseignement adapté à la problématique personnelle de chaque enfant. Il relève donc de la nécessaire objectivité de rappeler qu'un nombre significatif d'enfants porteurs de handicap bénéficient d'ores et déjà d'une forme plus ou moins appuyée de scolarité et que les moyens n'ont cessé d'être abondés (avec une forte accélération liée à la mise en place du corps des assistants d'éducation) et de se diversifier afin d'assurer l'accompagnement nécessaire. Mais la plupart d'entre eux ne bénéficient de cet apport scolaire qu'à titre subsidiaire, même si la conscience s'est peu à peu

développée que tout handicap, même réputé lourd, peut permettre une scolarité adaptée dont l'enfant ne peut que tirer profit.

4-3. Les résultats

Ces catégories statistiques étant bien repérées, il est maintenant possible, à partir des enquêtes statistiques réalisées par les services de l'Education nationale, publiées dans *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (RERS) et à partir des chiffres communiqués par le ministère chargé de la Santé et des Solidarités, de mettre en évidence les effets positifs des différentes politiques menées depuis 5 ans pour lutter contre l'exclusion des élèves handicapés.

En, effet, **151 523 élèves handicapés** ont été accueillis dans les établissements relevant de l'éducation nationale en 2005 **contre 96 100 élèves en 1999** ; soit une progression de plus de 57 % dans le premier degré et dans le second degré, établissements publics et privés sous contrat confondus.

Parmi ces 151 523 élèves scolarisés, il faut distinguer ceux accueillis individuellement dans les classes et sont relevant de dispositifs collectifs.

En 1999, étaient accueillis individuellement dans des classes ordinaires dans le premier degré 27 900 élèves handicapés et dans le second degré 17 200, soit au total 45 100 élèves.

En 2005, le nombre d'élèves scolarisés individuellement dans le premier degré est de 64 994 et pour le second degré de 37 446, soit au total de 102 440.

On mesure ainsi l'effort couronné de succès qui a été mené par le ministère chargé de l'Education nationale pour plus que doubler le nombre d'élèves handicapés scolarisés en milieu scolaire ordinaire public et privé, en métropole et dans les départements d'Outre-Mer (DOM) : on est effectivement passé de 45 100 à 102 440 élèves.

Relèvent des dispositifs collectifs, les élèves scolarisés, dans le premier degré, dans les classes d'intégration scolaire (CLIS) et, dans le second degré, dans les unités pédagogiques d'intégration (UPI) et au sein d'un établissement régional d'enseignement adapté (EREA)

En 1999, 48 200 élèves étaient inscrits en CLIS, dans le premier degré et 1 100 en UPI dans le second degré et on estimait à 1 700 le nombre des élèves handicapés inscrits dans les EREA qui accueillaient au total 11 571 élèves.

En 2005, 39 830 élèves seulement étaient inscrits dans le premier degré en CLIS ; cette baisse de 48 200 à 39 830 traduit la priorité qui a été donnée à l'intégration individuelle ; 7 765 élèves étaient scolarisés en UPI (au lieu de 1 100), signifiant l'effort important qui a été déployé pour créer de nouvelles UPI dans les établissements ; le nombre d'élèves des EREA est resté à peu près stable 1 488 (au lieu de 1 700) sur un total d'élèves inscrits en EREA de 10 798, soit en légère baisse.

Le nombre total d'élèves scolarisés dans les dispositifs collectifs entre 1999 et 2005 est donc resté à peu près stable : il est passé de 51 000 à 49 083, l'effort ayant porté sur la scolarisation en milieu ordinaire, sans oublier d'insister sur la création significative pendant cette période d'UPI.

A la même période, 1999 à 2005, le nombre d'élèves des SEGPA a peu bougé ; il a baissé de 106 721 à 103 668 élèves.

Afin d'accompagner, dans les meilleures conditions, la scolarisation des élèves, des assistants d'éducation auxiliaires de vie scolaire (AVS) ont été recrutés à partir de la rentrée 2003.

En janvier 2004, plus de 3 700 emplois d'AVS, intervenaient tant en accompagnements individuels (2 742) que collectifs (966) des élèves handicapés, dans le premier et le second degré.

Le nombre d'élèves handicapés pris en charge individuellement est en augmentation :

Janvier 2003	7 400 élèves accompagnés	
Janvier 2004	9 604 élèves accompagnés	+ 33%
Janvier 2005	13 167 élèves accompagnés	+ 37 %

4-4. Les difficultés

Les difficultés à surmonter pour vaincre efficacement les discriminations dont sont victimes les handicapés sont multiples.

L'absence de définition précise du handicap

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 n'énonçait pas, volontairement, de définition de la notion de handicap ou de personne handicapée. Au regard de cette loi, la personne handicapée est toute personne reconnue telle par les commissions départementales créées par la loi. Cette approche empirique a été voulue comme telle pour permettre des évolutions, mais elle a créé des incertitudes qui pouvaient permettre de masquer des manques. La loi du 11 février 2005, dans son article 2, donne une définition du handicap en terme de « limitation d'activité ou restriction à la participation à la vie en société subie dans son environnement... »

La disparité des recueils de données

Les différents ministères, en particulier le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le ministère de la Santé et des Solidarités, ont chacun leur méthode statistique. L'évaluation des politiques d'intégration ne peut cependant se faire sans connaître les données. C'est pourquoi à partir de 1999, une enquête spécifique a été lancée, par le ministère chargé de l'Education nationale, auprès des rectorats et des inspections académiques pour recenser les données nécessaires à l'évaluation des politiques de scolarisation en milieu ordinaire d'élèves présentant des handicaps.

Les rapprochements interministériels visant à harmoniser le dispositif statistique et à combler ses manques demeurent limités malgré les efforts qui ont été accomplis.

Le manque de formation

Chacun s'accorde à reconnaître que tous les membres de la communauté scolaire d'un établissement devraient être davantage sensibilisés et formés à la prise en compte du handicap. La formation, en ce domaine, reste encore insuffisante, pour les personnels enseignants et d'éducation, dans les IUFM, comme pour les personnels d'encadrement.

Le manque de moyens

Le manque de moyens est trop souvent invoqué pour refuser la prise en compte d'un handicap d'une personne. Mais dans un certain nombre de cas, l'absence de moyens est objective et entrave la politique d'intégration des handicapés.

Dans son rapport de l'année 2004, le médiateur de l'éducation nationale dénonce l'insuffisante prise en compte des situations de handicap. Le cas suivant mérite d'être cité : Il s'agit de M. B, travailleur handicapé qui vient de terminer un contrat emploi-solidarité (CES)

en documentation dans lequel il a donné toute satisfaction. Il demande donc un poste en académie. Mais le nombre de postes disponibles est très réduit et il n'a donc pu obtenir satisfaction en 2004. Alors que la loi fait obligation à l'Etat, aux collectivités locales et aux établissements publics hospitaliers (dès qu'ils occupent plus de vingt agents) de consacrer 6 % des postes à des personnes handicapés, cette obligation n'est pas toujours respectée.

4-5. Des cas exemplaires résolus

Cas d'une institutrice demandant un service allégé

Dans ce même rapport, le médiateur de l'éducation nationale évoque le cas d'une institutrice qui, à la suite d'un accident, se voit reconnaître le statut d'handicapée par la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP), avec nécessité d'adaptation des conditions de travail. Une réduction des obligations de service est accordée par le médecin de prévention mais l'intéressée n'a pas pu obtenir satisfaction et se trouve maintenue en situation de congé malgré son désir de reprendre son activité. A la suite de la démarche du médiateur académique auprès de l'inspecteur d'académie, l'institutrice devait obtenir à la rentrée un service allégé.

Cas n° 19 de la HALDE : l'accueil des enfants handicapés à l'école

La Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE), dans son rapport annuel 2005, évoque le cas d'Elodie, une enfant handicapée qui se voyait refuser l'accès au collège de son secteur alors même que ce collège bénéficiait d'un avis favorable d'exploitation (rendu par la commission départementale de sécurité et d'accessibilité) et que les « aménagements requis n'étaient pas exorbitants ». Le principal du collège refusant l'inscription, en dépit des injonctions de l'inspecteur d'académie saisi par la HALDE, fait l'objet d'une demande de sanction. Elodie sera cependant inscrite dans un autre collège en accord avec la famille qui a trouvé là un accueil plus chaleureux.

B. Les moyens à utiliser pour lutter contre les discriminations et pour les prévenir

1. Les moyens juridiques

Les discriminations, qui sont interdites par la loi, sont sanctionnées par les différentes juridictions, chacune selon le domaine concerné. Ce sont les tribunaux civils, les tribunaux correctionnels, les conseils des prud'hommes et les tribunaux administratifs qui sont saisis des plaintes et qui prononcent les sanctions appropriées, sachant que tous les actes racistes ne sont pas nécessairement portés à la connaissance de la police et de la gendarmerie.

Il est pourtant recommandé aux établissements scolaires, dans un mémento publié par le ministère chargé de l'Education nationale en juillet 2006 sur les conduites à tenir en cas d'infractions en milieu scolaire, de « signaler les faits immédiatement au procureur de la République, à la police ou à la gendarmerie et d'en informer les autorités académiques. »

La CNCDH a souligné que « les procédures alternatives aux poursuites, ayant vocation principalement pédagogique, ont été utilisées de manière importante en 2005. Les parquets ont tendance à privilégier des réponses à caractère pédagogique lorsqu'ils constatent, parmi les auteurs de ces infractions, la présence de « mineurs ou de jeunes majeurs » qui ne mesurent ni le sens ni la portée particulière de leurs actes. »

2. Les moyens institutionnels

Ces dernières années ont été marquées par la création de multiples institutions : le Défenseur des enfants institué par la loi du 6 mars 2000, la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) créée par la loi du 30 décembre 2004, l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM) créée par la loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ANCSEC) créée par la loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, un Haut conseil à l'intégration (HCI) version consolidée le 31 mars 2006, la future Cité nationale de l'histoire de l'immigration qui devrait ouvrir ces portes en 2007.

D'autres institutions mises en place avant 2000 poursuivent, par ailleurs, leurs activités, en particulier, le médiateur de la République et son correspondant, le médiateur de l'Education nationale, créé par décret du 1er décembre 1998 pour répondre à toutes les réclamations concernant le service public de l'éducation.

Parmi toutes ces institutions, le rapporteur a choisi de mettre l'accent sur la HALDE, autorité administrative indépendante, qui a pour objet de connaître de toutes les discriminations directes ou indirectes, prohibées par la loi.

La HALDE

Créée par la loi du 30 décembre 2004, la HALDE a pour mission générale de lutter contre les discriminations prohibées par la loi, de fournir toute l'information nécessaire, d'accompagner les victimes, d'identifier et de promouvoir les bonnes pratiques pour faire entrer dans les faits le principe d'égalité. Elle dispose de pouvoirs d'investigation pour instruire les dossiers.

Entre sa création début 2005 et le 28 février 2006, la HALDE a enregistré 1 822 réclamations qui lui ont été adressées. Parmi celles-ci, l'emploi représente 45,3 % des saisines,

la discrimination devant l'accès aux services publics 18,3 %, l'éducation et le logement correspondent seulement à 5,32% chacun des saisines.

Face à ces réclamations, la HALDE, après avoir vérifié la preuve de la discrimination, peut soit demander à l'auteur d'une discrimination d'y mettre fin et rendre publique son intervention, soit proposer une médiation lorsqu'une solution peut être obtenue sans procès, soit agir en justice. C'est là la grande originalité de la HALDE qui peut informer le procureur de la République des faits portés à sa connaissance. En cas de procès, elle peut intervenir, à la demande de la personne victime, devant les tribunaux pour donner son avis. Elle peut également transmettre le dossier à l'autorité disciplinaire.

Un des premiers constats positifs effectués par la HALDE, au terme d'un an d'activité, est le caractère d'autorité morale qui lui est reconnu

La loi pour l'égalité des chances du 31 mars 2006 est allée plus loin et confère un pouvoir nouveau à la HALDE : elle l'autorise à proposer une transaction financière, l'indemnisation de la victime et une mesure de publicité et au cas où cette transaction n'est pas acceptée, à saisir la justice en citation directe. Jusqu'à présent, la HALDE pouvait transmettre au parquet une affaire mais elle n'était pas sûre qu'elle soit jugée. En citation directe, l'affaire ne peut être classée et doit nécessairement être jugée.

Le directeur actuel de la HALDE, Louis Schweitzer, insiste sur l'importance de la politique de prévention à mener contre les discriminations.

Un des cas traités par la HALDE, en matière d'éducation, peut illustrer son action :

Cas n° 20 : L'accès à l'enseignement supérieur

Clémentine est camerounaise. Conjointe d'un Français et résidant en France, elle se voit opposer plusieurs refus d'inscription en faculté de médecine au motif, notamment, que l'enseignement qu'elle souhaite suivre existe dans son pays d'origine, puis que son âge est « trop élevé pour commencer des études de médecine ». À la suite de l'intervention de la HALDE, l'inscription de la plaignante est garantie et l'autorité a saisi le ministère chargé de l'Éducation nationale, « dans un souci de transparence afin de garantir l'effectivité du principe d'égalité, [pour] que les règles gouvernant l'admission préalable des candidats et leur inscription, soient rendues publiques et que soit réaffirmé le principe d'égalité d'accès à l'enseignement supérieur de tout candidat », l'âge ne pouvant être un motif acceptable de refus d'inscription dans une université.

3. La mobilisation conjuguée de tous les acteurs

Comme on vient de le voir, l'utilisation des moyens juridiques et institutionnels se conjugue pour lutter contre les discriminations et pour les prévenir. Cette utilisation pour être efficace nécessite également la mobilisation des collectivités territoriales, des administrations, des associations et également des entreprises, sur le terrain.

« Scénarios contre les discriminations »

A titre d'exemple d'actions initiées par des associations, peut être décrite l'action intitulée « Scénarios contre les discriminations ». En l'occurrence, deux associations, le centre régional d'information et de prévention du sida (CRIPS Ile-de-France) et le groupement d'études et de prévention du suicide (GEPS) ont souhaité s'associer pour lutter contre toutes les formes de discriminations en organisant un concours d'idées de scénarios s'adressant à des jeunes de 12 à 25 ans et à des adultes confrontés à des phénomènes d'exclusion ou à des discriminations liées à des différences. Les principaux partenaires sollicités ont été tous les ministères

concernés : ministère de l'Emploi de la Cohésion sociale et du Logement, de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de la Justice, de la Santé et des Solidarités, de l'Agriculture et de la Pêche, de la Culture et de la Communication, de la Jeunesse et des Sports et de la Vie associative et le ministre délégué à l'Egalité des chances. Les partenariats devaient également réunir des élus du conseil régional d'Ile de France, la HALDE, l'Institut national de prévention et d'éducation à la santé (INPES), le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD), la Mutualité française, la Fondation de France et les principaux médias écrits et télévisuels.

La mise en place du Comité régional de prévention des discriminations de Lorraine

Cette action exemplaire a été prise à l'initiative du conseil économique et sociale (CES) de Lorraine et illustre bien l'engagement des acteurs publics. Ce conseil a effectivement été à l'origine de la mise en place du comité régional de prévention des discriminations installé le 7 juillet 2004. Ce comité, composé d'acteurs très divers (élus locaux, départementaux et régionaux, membres de syndicats patronaux et de salariés, chercheurs, responsables de contrats de ville, de l'Education nationale...) reste ouvert et son objectif est d'y accueillir dorénavant le plus largement possible le monde de l'entreprise.

Titre II
Les mesures adoptées pour compenser dans les faits les inégalités de chance et de traitement en éducation

Depuis cinq ans, on constate, en France, une réelle prise de conscience de la part des élites, du décalage pouvant exister entre le droit et les faits dans la lutte contre les discriminations pour les plus démunis de la société. Dans l'école, le nombre des laissés pour compte de la société est évalué à environ 10 % d'une classe d'âge, de l'ordre de 70 000 jeunes sur 700 000. Cette prise de conscience a entraîné de leur part une réelle mobilisation. Le phénomène n'est pas nouveau. De nombreux dispositifs institutionnels ont été mis en place depuis longtemps ; de multiples associations ont mené sur le terrain depuis des années des actions efficaces et généreuses. Mais ce qui paraît être une innovation, c'est la mobilisation des différents services de l'Etat, des collectivités locales à tous les niveaux et des associations, ainsi que des grandes écoles et des entreprises, agissant conjointement ou individuellement pour lutter contre les discriminations qui frappent les plus faibles dans le domaine de l'éducation, compromettant ainsi leurs chances de devenir des adultes accomplis. La lutte pour l'égalité des chances est devenue une grande cause nationale, inscrite comme telle dans la politique du gouvernement et dans celle de chacun des ministres concernés.

Ces cinq dernières années, la France s'est attaquée vigoureusement à la lutte contre les discriminations constatées sur le terrain afin de tenter de rétablir une égalité dite « des chances » de ceux qui souffrent de handicap, ces handicaps pouvant se cumuler. Cette mobilisation en faveur « des laissés pour compte de la société » s'est traduite par l'adoption, depuis cinq ans, d'un nombre particulièrement important de rapports et de textes : lois, décrets, circulaires, conventions, chartes diverses, mettant en œuvre les diverses politiques adoptées pour chercher à lutter efficacement, dans les faits, contre les discriminations en éducation frappant les plus faibles. Il est impossible de rendre compte de toutes les mesures qui ont été prises tant à l'échelle ministérielle qu'au plus près du terrain, en particulier, dans les quartiers les plus déshérités. Des choix ont nécessairement dû être faits. Les mesures les plus emblématiques ont été sélectionnées et l'accent a surtout été mis sur les actions concrètes susceptibles de fournir des exemples de bonnes pratiques en fonction des publics visés. Selon les publics, les mesures prises s'inscrivent chacune dans des problématiques propres à chaque motif de discrimination.

A. La compensation des inégalités selon les publics visés

1. Les mesures en faveur des élèves nouveaux arrivants non francophones
2. Les mesures en direction des jeunes étrangers nouvellement arrivés de plus de 16 ans
3. Les mesures en direction des enfants du voyage
4. Le respect de l'égalité entre les religions : l'enseignement privé confessionnel
5. L'égalité et la parité filles/garçons et hommes/femmes
6. La scolarisation, l'accès à l'enseignement supérieur et à la formation professionnelle des élèves, des étudiants et des personnes handicapés
7. Les populations économiquement et socialement défavorisées
8. La lutte contre l'échec scolaire et la promotion de la réussite éducative pour tous
9. Les jeunes et les adultes en difficulté d'insertion et particulièrement ceux sortis sans qualification et sans diplôme du système scolaire

1. Les mesures en faveur des élèves nouveaux arrivants non francophones

Les élèves de nationalité étrangère

Les *Repères et références statistiques* (RERS), édités chaque année par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère chargé de l'Education nationale recensent les élèves de nationalité étrangère bien que cet enregistrement souffre d'imprécision, car il comprend également des enfants dont la nationalité a été acquise par naturalisation de façon récente. En outre, il y a souvent confusion entre la nationalité de l'enfant et celle du chef de famille, malgré les instructions données pour le recensement des élèves.

Compte tenu de ces incertitudes, le nombre d'élèves de nationalité étrangère dans les établissements publics et privés du premier degré était évalué, en 1999-2000, à 372 268 en France métropolitaine et à 11 974 dans les DOM (départements d'Outre-mer) soit un total de 384 242. Ce chiffre était en baisse par rapport aux années précédentes. Concernant l'année 1999-2000, le pourcentage d'élèves de nationalité étrangère par rapport au nombre total d'élèves accueillis dans le premier degré était de 5,9 %. Parmi les populations les plus représentées se trouvaient les Marocains (23,1 % de l'ensemble des élèves étrangers), les Algériens (14,5 %), les autres nationalités d'Afrique (12,9 %), les Turcs (12,9 %) et les Portugais (10 %). Il est impossible d'apprécier l'évolution du nombre d'élèves de nationalité étrangère dans le premier degré de 2000 à 2005 car les données ne sont plus disponibles depuis 2000.

L'effectif des élèves du second degré de nationalité étrangère, était, en 1999-2000, pour l'ensemble de la France métropolitaine et des DOM, de 281 635. En 2005, cet effectif était en baisse régulière et s'établissait à 226 904. La proportion des élèves étrangers par rapport au nombre total d'élèves du second degré, était, à la rentrée 2005-2006, de 4,1 %.

Dans leur très grande majorité (plus de 95 %), ces élèves étaient scolarisés dans les mêmes classes que les élèves français. Aucun dispositif particulier durable ne peut, en effet, être mis en place à leur intention, car ce serait contraire à la tradition française qui répugne à distinguer les élèves de nationalité française, des élèves étrangers qui ont vocation à être intégrés le plus rapidement possible dans l'école de la République.

Les élèves « nouveaux arrivants non francophones »

Cependant, depuis 2002, des dispositifs spécifiques ont été rénovés à l'intention « des nouveaux arrivants non francophones » (c'est à dire des élèves nouvellement arrivés en France, depuis moins d'un an) qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française ou les apprentissages scolaires pour leur permettre d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire. L'objectif que se fixe l'école est de les intégrer le plus rapidement possible dans ces classes.

Seront successivement traités le cas des élèves nouveaux arrivants non francophones, puis celui des enfants du voyage bien que certains dispositifs récents leur soient communs.

1-1. Les textes

Le numéro spécial n° 10 du 25 avril 2002 du bulletin officiel de l'Education nationale

La circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 (publiée dans le numéro spécial n°10, du 25 avril 2002, du Bulletin officiel de l'Éducation nationale), relative aux « Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés » rappelle qu' « aucune distinction ne peut être faite entre les élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public d'éducation ». Elle précise qu' « il appartient au maire, comme pour les enfants français, de délivrer le certificat d'inscription au vu duquel le directeur de l'école procède à l'admission de l'enfant ».

La circulaire du 25 avril 2002

La circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002 a défini les missions et l'organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) qui ont succédé aux centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) créés en 1975.

Les CASNAV sont des centres de ressources, placés auprès des recteurs, dont les personnels « contribuent à l'élaboration des réponses pédagogiques adaptées aux situations, très variées, des écoles et établissements qui accueillent des élèves nouvellement arrivés ou des enfants du voyage. [...] Leur principal champ d'intervention [est] la maîtrise de la langue française et des apprentissages ». Ils interviennent dans la formation continue des enseignants dans le cadre des plans académiques de formation et de leurs volets départementaux et apportent leur contribution à la formation initiale.

La circulaire du 27 janvier 2004

La circulaire n° 2004-015 du 27 janvier 2004, ayant pour objet la préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées et publiée au bulletin officiel du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche n° 6 du 5 février 2004 précise que « des mesures particulières touchent, depuis la rentrée 2002, les écoles où se concentrent de très nombreux élèves plus « fragiles » compte tenu de diverses caractéristiques (linguistiques et culturelles en particulier) ».

La loi du 23 avril 2005

Aux termes des articles 27 et 31 de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, respectivement codifiés dans l'article L.321-4 (3^{e} alinéa)

et dans l'article L.332-4 (2e alinéa) du code de l'éducation, des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

L'organisation actuelle de telles actions s'appuie sur deux circulaires publiées dans le numéro spécial 10 du 25 avril 2002 du bulletin officiel du ministère de l'Education nationale et du ministère de la Recherche (C. n° 2002-063 du 20 mars 2002, C. n°2002-100 du 25 avril 2002). Ces textes ont précisé les conditions et les modalités de l'accueil et de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.

1-2. La mise en œuvre

La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France

Après une évaluation de leurs acquis scolaires et de leurs connaissances en langue française, l'école offre à ces élèves un enseignement intensif et une approche « immersive » de la langue française facilitant leur intégration scolaire.

Dans le premier degré, les élèves sont inscrits dans les classes ordinaires de l'école élémentaire correspondant à leur âge. Ils sont regroupés, quotidiennement et pour un temps variable en fonction de leurs besoins, en classe d'initiation (CLIN) pour un enseignement de français langue seconde. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire. Une fois intégrés en classe ordinaire, ils peuvent, si besoin est, bénéficier d'aides ponctuelles. Un maintien plus long en classe d'initiation peut être envisagé pour les élèves peu ou pas scolarisés antérieurement.

Dans le second degré, un enseignement adapté à leur niveau est dispensé aux élèves dans deux types de classes :

-les classes d'accueil ordinaire (CLA) reçoivent les élèves ayant déjà été scolarisés dans leur pays d'origine ; ceux-ci sont parallèlement inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur âge (sans que soit dépassé un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à cette classe). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire.

-les classes d'accueil pour élèves non scolarisés ou peu scolarisés antérieurement (CLA-NSA) permettent aux élèves ayant l'âge de fréquenter le collège d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances de base correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Ces élèves sont intégrés dans les classes du cursus ordinaire pour les cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (éducation physique et sportive, musique, arts plastiques...). L'objectif de ces dispositifs est de tendre vers l'insertion complète des élèves dans le cursus normal le plus rapidement possible, un soutien en français étant mis en place si nécessaire lors du passage dans ce cursus.

Quand le faible nombre des élèves étrangers ne permet pas leur regroupement dans une classe d'accueil d'effectif suffisant, des enseignements spécifiques de français sont organisés pour eux.

Les modalités d'accueil et de suivi des élèves non francophones doivent figurer dans les projets d'école ou les projets d'établissement les scolarisant.

L'apprentissage de la langue française et la formation des enseignants

L'approche préconisée dans l'enseignement du français comme langue de scolarisation est celle développée dans la méthodologie du français langue seconde.

Les classes d'initiation ou d'accueil sont confiées de préférence à des enseignants volontaires. Il est recommandé que les enseignants de français de ces classes soient nommés dans le cadre des « postes à exigence particulière », prenant en compte leur expérience d'enseignement auprès d'élèves non francophones, leurs diplômes universitaires de français langue étrangère ou de français langue seconde ou leur participation à des stages de formation dans ces domaines.

Un arrêté du 23 décembre 2003 instaure la création d'une certification complémentaire dans plusieurs secteurs disciplinaires dont le français langue seconde. Les personnels enseignants des premier et second degrés, titulaires ou stagiaires, peuvent obtenir cette certification délivrée, à l'issue d'un examen, par le recteur de leur académie de rattachement.

Par ailleurs, la circulaire n°2005-067 (du 15 avril 2005), relative à la préparation de la rentrée scolaire 2005 met l'accent sur la pertinence de la mise en place du diplôme d'enseignement en langue française (DELF) scolaire délivré par le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP). Les CASNAV (centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) sont invités à se rapprocher de celui-ci pour définir les modalités de leur coopération. La délivrance du diplôme national de français langue étrangère peut représenter pour ces élèves une puissante motivation et une reconnaissance de leur intégration.

1-3. Les résultats

La scolarisation des primo arrivants au cours des 4 dernières années dans le premier degré

	2000-2001	2001-2003	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Nombre moyen d'élèves primo-arrivants	**11 820**	15 965	17 975	18 614	19 451	**18182**
nombre de structures CLIN et CRI	804	908	1033	995	1001	

La scolarisation des primo arrivants au cours des 4 dernières années dans le second degré

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Nombre moyen d'élèves primo-arrivants	**13 416**	15 786	20 251	19 961	20 634	**21 103**
Nombre de CLA + modules	627	683	780	778	832	

La scolarisation des primo arrivants au cours des 4 dernières années cumul premier et second degré

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Nombre moyen d'élèves primo-arrivants	**25 236**	31 751	38 226	38 575	40 085	**39 285**
Nombre de structures	1431	1691	1823	1773	1834	

Ces chiffres font apparaître une augmentation de plus de 50 % du nombre des élèves primo arrivants pour lesquels, entre 2000 et 2005, des dispositifs particuliers ont été mis en place pour leur permettre de rejoindre à plein temps des classes ordinaires.

1-4. Les difficultés à surmonter

Les difficultés essentielles à surmonter tiennent à la difficulté de mettre en place, dans les établissements scolaires, les structures d'accueil nécessaires à la scolarisation de ces élèves et surtout au manque d'enseignants formés à la didactique du Français Langue étrangère (FLE).

2. Les mesures en direction des jeunes étrangers nouvellement arrivés de plus de 16 ans

2-1. Les textes

La circulaire du 20 mars 2002

La circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 précise qu'il y a lieu de veiller à la scolarisation des mineurs âgés de 16 à 18 ans, même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, en prenant en compte leur degré de maîtrise de la langue française et leur niveau scolaire. Chaque année, la circulaire de rentrée rappelle l'attention à porter à ces publics, en matière d'accueil et d'accompagnement vers la formation et l'accès à la qualification.

2-2. La mise en œuvre

L'accueil et la formation des « primo-arrivants » de plus de 16 ans sont pris en charge par les services départementaux de l'éducation nationale, diversement selon les territoires.

En 2003, une des mesures du Comité interministériel à l'intégration (CII) a permis d'étendre à un plus grand nombre de départements, les structures et les réseaux d'accueil.

Il est prévu que les plate-formes de l'Agence nationale d'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM), dès lors qu'elles seront toutes mises en place, adressent aux services départementaux de l'Education nationale les jeunes concernés. L'Education nationale identifie des correspondants locaux qui doivent accueillir ces jeunes. Ces correspondants organisent une phase d'orientation qui, selon le profil du jeune, débouche sur une des possibilités suivantes :

-soit l'entrée dans un cursus scolaire «standard » en collège ou en lycée (dans la voie générale, technologique ou professionnelle), avec ou sans soutien linguistique adapté ;

-soit l'entrée dans un cursus scolaire adapté au titre de la Mission générale d'insertion (MGI) ;

-soit dans une action spécifique de la MGI, qui comporte une consolidation des connaissances de base, un accompagnement à l'orientation et une découverte des environnements professionnels notamment par des stages en entreprise. A l'issue de ces actions spécifiques, 70 % des jeunes poursuivent des études par voie scolaire, 5,5 % en apprentissage, près de 2 % une autre formation, près de 15 % sont en contact avec les missions locales, 10 % déménagent, retournent dans leur pays d'origine ou sont perdus de vue.

En dehors des établissements scolaires qui assurent la formation des jeunes, dans le cadre de leur mission d'enseignement, il faut souligner la participation active des centres d'information et d'orientation (CIO) et des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).

Les CIO aident les jeunes à se positionner en leur présentant le système scolaire et les formations, en les aidant dans leur orientation et en opérant un suivi personnalisé.

Les intervenants, dans les formations spécifiques de la MGI, sont des enseignants de l'Education nationale (titulaires et contractuels), mais les collectivités régionales (en particulier, celle du conseil régional d'Ile de France) apportent une contribution, notamment en finançant des interventions d'associations.

2-3. Les actions concrètes

Depuis 2005, 16 départements sont engagés dans l'organisation systématique de ces mesures d'accueil, d'orientation et de formation en partenariat avec les plate-formes de l'ANAEM. On peut citer la Meurthe-et-Moselle et l'Essonne qui ont implanté des structures « classes d'adaptation linguistique » ; dans les départements de l'Oise, de Seine-et-Marne, de la Somme, du Val-de-Marne, par exemple, on observe une collaboration dynamique entre les CIO et les CASNAV, qui aboutit à des orientations diversifiées et à un accompagnement personnalisé dans les parcours scolaires. Il faut aussi citer la contribution particulièrement réussie d'une association de Seine-Saint-Denis, « la Parole errante » qui développe une méthode pédagogique active pour l'apprentissage de la communication écrite et orale.

Un bilan détaillé, sur l'activité des 16 départements les plus engagés dans l'application de ces mesures, a été fourni à la direction de la population et des migrations fin 2005.

2-4. Les résultats obtenus

L'orientation et les modalités de formation se sont nettement diversifiées par rapport à la phase précédente (qui portait sur 6 départements) ; les orientations vers les actions spécifiques de la MGI ont cessé d'être majoritaires et les établissements scolaires mettent en place désormais des modalités pédagogiques pour accueillir plus largement ces élèves.

Les actions de la MGI font ainsi acquérir, à plus du tiers de ces jeunes accueillis, un socle de connaissances de base qui leur permettront d'accéder à une formation qualifiante.

Les financements se sont également diversifiés avec notamment des participations importantes des collectivités régionales (la contribution du conseil régional d'Ile-de-France, par son caractère systématique et de grande ampleur, a permis de multiplier les effectifs accueillis. Les cofinancements du Fonds social européen (FSE) continuent mais se réduisent un peu. En revanche, de plus en plus de rectorats délèguent des moyens humains sur leur dotation ordinaire et pas seulement sur les fonds spécifiques de la MGI.

Cette diversification des orientations, des formations et des financements contribue à mieux intégrer ces mesures dans la politique éducative de chaque académie ; elle a pour résultat une meilleure diversification des voies dans lesquelles les jeunes peuvent s'engager.

2-5. Les difficultés à surmonter

Le risque de sortie sans qualification parmi ces jeunes reste très élevé, ainsi que le relève le rapport de la Cour des Comptes (cf. rapport public de novembre 2004 relatif à l'accueil des immigrants et à l'intégration des populations issues de l'immigration. Les actions de la MGI ont été cependant, dans un premier temps, un levier pour favoriser cette intégration.

En revanche, du fait que les plates–formes de l'ANAEM ne sont pas toutes installées, le travail en réseau avec l'ensemble des services départementaux est encore insuffisant.

Les conditions suivantes devraient être réunies pour généraliser le dispositif d'accueil et de prise en charge de ces publics :

-il conviendrait d'assurer un fonctionnement en réseau entre les CASNAV, les services d'orientation (IEN-IO et CIO) et les services d'affectation dans les inspections académiques,

sur un territoire défini par les autorités académiques. Il faudrait également un pilote identifié dans chaque département qui recueille de l'information quantitative et qualitative ;

-les données quantitatives, qui seules permettent d'effectuer un état des lieux, devraient être globalisées par les services des inspections académiques car ce sont eux qui collaborent avec les services de l'ANAEM.

3. Les mesures en direction des enfants du voyage

3-1. Les textes

La circulaire du 25 avril 2002

La circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002 (publiée dans le numéro spécial n°10, du 25 avril 2002, du bulletin officiel de l'éducation nationale), est un texte fondateur, le plus complet depuis 1984, qui traite spécifiquement de la scolarisation des enfants du voyage. Cette circulaire insiste sur le fait que ces enfants « ont droit à la scolarisation dans les mêmes conditions que les autres enfants, quelles que soient la durée et les modalités du stationnement».

Ce même texte précise que « même si la famille ne peut pas, lors de la demande d'inscription à l'école, présenter un ou plusieurs des documents nécessaires, l'enfant doit bénéficier d'un accueil provisoire, dans l'attente de la présentation, dans les plus courts délais, de ces documents qui permettront d'effectuer l'inscription de l'enfant à l'école». Le cas éventuel d'« impossibilité absolue d'admettre l'enfant par manque de place dans l'école » est également évoqué. Le directeur d'école doit alors adresser un rapport « dans un délai maximum de trois jours, par la voie hiérarchique, à l'inspecteur d'académie du département. Celui-ci en informera le préfet et prendra toutes dispositions utiles pour rendre cet accueil possible ».

La loi du 5 juillet 2000

La loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage a prescrit la mise en place de nouvelles aires de stationnement et, en conséquence, a créé des conditions plus favorables à la scolarisation des enfants du voyage.

3-2. La mise en œuvre : la scolarisation des enfants du voyage

S'agissant des enfants du voyage, le cas général est la scolarisation dans l'école du secteur de résidence de la famille (même si elle y réside de façon temporaire), avec une aide spécifique apportée par des maîtres surnuméraires.

Le cas échéant, les recteurs mettent en place des dispositifs permettant de toucher les enfants qui échappent à toute scolarisation (comme les enseignants « mobiles » qui se déplacent sur les terrains de stationnement ou les écoles itinérantes, du type camions-écoles, dès la maternelle).

Parmi les solutions d'appui dont la recherche est préconisée dans la circulaire 2002-101 du 25 avril 2002 sont envisagées les modalités permettant aux enfants du voyage inscrits au Centre national d'enseignement à distance (CNED) de bénéficier des infrastructures et des activités du collège de secteur et d'un accompagnement scolaire adapté, par la mise en place d'une « scolarisation mixte ».

En ce qui concerne les besoins en matière de soutien scolaire d'élèves en difficultés scolaire et sociale, plusieurs mesures et dispositifs doivent permettre d'apporter une aide aux élèves concernés, soit dans le cadre scolaire, soit dans le cadre d'actions éducatives menées en partenariat entre les différents services de l'Etat, les collectivités locales et les associations. Les contrats éducatifs locaux (CEL) ont vocation à être le cadre fédérateur des actions éducatives partenariales complémentaires à l'Ecole.

3-3. Des exemples concrets

Les actions éducatives de la ville de Perpignan en direction des enfants et des familles de la communauté gitane de deux quartiers de la ville

Perpignan (100 000 habitants) a pour particularité d'avoir une communauté gitane, de langue catalane (10 0000 personnes), sédentarisée depuis des décennies, donc de nationalité française, présente d'une manière dominante dans deux territoires, le quartier Saint-Jacques, au centre ville, et le Nouveau Logis, cité HLM dans la zone nord de la ville.

Trois types d'actions ont été mises en place en coopération entre la ville, l'Education nationale, la protection maternelle et infantile (PMI), l'association gitane... :

-l'amélioration qualitative et quantitative de la scolarité : par le développement des transports (en faisant le choix de ne pas scolariser les enfants dans une école ghetto), par la création de structures passerelles (permettant l'accueil en maternelle par des équipes composées en grande partie de membres de la communauté gitane), par la création de camions-écoles pour pré-scolariser les enfants), par un travail de médiation entre familles et enseignants ;

-le soutien à la fonction parentale : en animant des lieux de paroles, prenant appui sur les mères et recherchant l'implication de pères ou du moins leur accord implicite ;

-l'accès aux loisirs sur les temps extra-scolaires : par la création d'une ludothèque, animée par une équipe culturellement mixte (comprenant des femmes gitanes ayant réussi le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) et employées par la ville).

Une action de formation « vers un projet éducatif pour les enfants roms » à Besançon

La ville de Besançon a dû faire face, à partir de 1999, à une population d'enfants et d'adolescents issus de communautés « rom » de la région de Mitrovica, au Kosovo. Ces familles vivaient un exode consécutif aux persécutions dont elles avaient été l'objet. Leurs enfants constituaient une population d'élèves non scolarisés antérieurement (NSA) décrites, lors d'un colloque « Les enfants roms, regard sur la formation des enseignants », le 25 novembre 2005 à Besançon, dans les termes suivants : « Héritiers d'une communauté tsigane au passé culturel riche, implantée dans les Balkans depuis le Moyen Age, intégrée dans l'Empire ottoman, victime des conflits mondiaux, alphabétisée en partie par le volontarisme de la Yougoslavie socialiste, mais aussi baignée de la tradition poétique et mystique de l'Islam sous la forte influence des confréries soufies, ces nouveaux arrivants se sont assis dans l'école de la République. »

Devant cette situation qui avait mobilisé, la ville de Besançon, les services de la préfecture, les trois centres d'accueil de demandeurs d'asile (CADA) gérés par des associations différentes, le centre communal d'Action sociale, les offices de logement social, les maisons de quartier, les formateurs se sont interrogés sur la manière de faire face au type de scolarisation dont les enfant roms avaient besoin.

Sous l'impulsion d'un formateur du CASNAV de Franche-Comté, Michael Rigolot et d'un maître de conférence de l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) de cette

même région, Alain Montaclair, un groupe de travail s'est constitué afin de proposer de l'information et des supports de réflexion à leurs collègues, d'abord dans le cadre de la formation du personnel des structures d'accueil pour non francophones, puis dans le cadre des plans de formation de l'académie. Une action de formation intitulée « Vers un projet éducatif pour les enfants roms » a été conçu à l'intention d'un public volontaire d'enseignants. Le groupe de travail constitué sous la forme d'un dispositif inter-degré du plan académique de formation (PAF) a poursuivi ses activités. Il se veut un lieu de réflexion, d'expérimentation, de création et d'action au bénéfice d'une école inclusive.

3-4. Les difficultés à surmonter

Il faut souligner la difficulté à obtenir des données sur le nombre d'enfants du voyage scolarisés. Dans certains cas, les chefs d'établissement redoutent que l'utilisation de ces données ne conduise à une catégorisation néfaste à l'intégration des élèves dans le système éducatif. Dans d'autres cas, ceux concernant par exemple des familles issues du Kosovo, le vécu ancestral autant que récent de ces familles les conduit pour une partie d'entre elles, à ne pas faire état de leur appartenance à l'ensemble rom.

Dans la mesure où il n'est pas autorisé, dans l'école de la République, de rechercher l'origine ethnique ou culturelle des parents, c'est plutôt dans le suivi académique des besoins éducatifs relevés dans les établissements accueillant des enfants du voyage que des évaluations pourront être effectuées.

Comme pour les enfants nouvellement arrivés en France, il faut noter les difficultés d'une part, de devoir ouvrir dans l'urgence des classes d'accueil pour les enfants du voyage et d'autre part, de disposer d'enseignants expérimentés et compétents en didactique du FLE.

La scolarisation des enfants du voyage est, en outre, rendue très difficile par la réticence des familles à rompre leur isolement, de peur que leur intégration par assimilation soit synonyme de perte de leur identité et de leur culture.

On a constaté également l'impact négatif sur la scolarisation des enfants du voyage du retard pris en matière de réalisation des aires d'accueil (lié, d'une part, au retard pris dans un nombre important de départements dans la signature du schéma départemental prévu par la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 et, d'autre part, au délai supplémentaire de deux ans accordé par la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 aux communes figurant au schéma départemental, pour la mise en place des aires d'accueil.). En effet, les familles stationnant sur des aires « non réglementaires » et menacées d'expulsion ne scolarisent pas ou fort peu leurs enfants.

Il faut, en outre, signaler le manque d'enseignants spécifiquement formés. Les élus de la ville de Perpignan se plaignaient également de l'affectation au barème des enseignants, de leur affectation à la sortie des IUFM, alors qu'ils sont sans expérience et, en dernier lieu, du remplacement trop fréquent des enseignants qui ne restent pas suffisamment de temps dans leur poste.

4. Le respect de l'égalité entre les religions : l'enseignement privé confessionnel

Conformément aux principes directeurs prescrits pour l'établissement des rapports sur l'application de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), seront indiqués ci-dessous : « les mesures relatives au choix des parents et à la création ou au maintien, pour des motifs d'ordre religieux ou linguistique, de systèmes ou d'établissement séparés (article 2, b, de la convention) » et « le cadre réglementaire applicable aux établissements d'enseignement privés afin d'assurer l'égalité des chances et de traitement en matière d'éducation (article 2, c) ».

De 2000 à 2005, aucune mesure législative ou réglementaire n'est venue bouleverser le point d'équilibre atteint entre deux secteurs scolaires profondément différents dans leurs organisations et dans leurs missions. Comme l'écrit Bernard Toulemonde, IGEN, (dans *Le système éducatif français* paru en 2003 à la Documentation française) : « Le temps a fait son œuvre. » La description faite ci-dessous est largement empruntée à cet ouvrage.

4-1. Les textes

La loi Debré du 31 décembre 1959

La loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959, appelée loi Debré « sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privé » a posé les bases d'un règlement de la question scolaire. Ainsi en vertu de l'article 1er de la loi Debré : « L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience. »

Alors que le régime des écoles confessionnelles avait été pendant plus d'un siècle au cœur de la querelle scolaire (très vive en France), l'adoption de cette loi a mis en place un équilibre correspondant aux grands principes qui règlent le recours à des personnes morales de droit privé pour la gestion d'un service public. Les établissements privés reçoivent des fonds publics mais sont soumis, en contre partie, à des sujétions particulières qui restreignent leur liberté. C'est la participation par contrat des établissements privés à l'œuvre nationale d'éducation.

Déjà modifiée par la loi du 1 juin 1971, la loi Debré sera confortée par la loi du 25 novembre 1977, dite loi Guermeur qui aligne les subventions de fonctionnement de l'enseignement privé sur les crédits accordés à l'enseignement public.

La loi du 31 décembre 1984, dite loi Rocard, régissant l'enseignement agricole qui compte 175 000 élèves, en majorité dans des établissements privés (60 %), est étroitement inspirée par la loi Debré.

La loi du 23 décembre 1985

La loi n° 85-1376 du 23 décembre 1985, dite loi Chevènement, fait application des lois de décentralisation à l'enseignement privé.

Les accords Lang-Clouet de 1992

Ces accords ont eu pour objet d'aligner les modalités de recrutement des maîtres de l'enseignement privé sur celui des maîtres de l'enseignement public.

La loi du 13 août 2004

La loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales comporte plusieurs dispositions relatives aux conditions de financement par les communes des dépenses de fonctionnement des établissements d'enseignement privés du premier degré par les communes.

La loi du 5 janvier 2005

La loi n° 2005-5 du 5 janvier 2005 relative à la situation des maîtres de l'enseignement privé sous contrat a traité de leur retraite.

4-2. La mise en œuvre

Une logique institutionnelle s'est mis en place : les établissements privés se retrouvent sous contrat d'association ou sous contrat simple, dans le premier degré uniquement ou hors contrat dans un nombre très rare de cas.

Dans le cadre du contrat d'association (qui concerne 97,3 % des élèves du second degré en 2005), d'une part les personnels enseignants sont rémunérés directement par l'Etat ; d'autre part, les dépenses de fonctionnement matériel sont prises en charge, en principe, dans les mêmes conditions que l'enseignement public.

Dans ces conditions, en principe également, l'enseignement dans le cadre de l'externat, est gratuit. La contribution des parents est limitée aux dépenses liées aux exercices cultuels et à l'immobilier.

Dans le cadre du contrat simple qui ne concerne que le premier degré, si l'Etat assure aussi la rémunération des maîtres, en revanche la contribution des communes aux dépenses de fonctionnement est facultative. Mais le contrat simple est en train de s'éteindre progressivement au profit du contrat d'association qui porte sur plus des deux tiers des élèves.

Les élèves inscrits dans les établissements privés hors contrat ne représentent qu'environ 2 % de l'ensemble des élèves scolarisés dans le privé, dans le premier degré comme dans le deuxième degré.

On constate que la part des financements publics n'a cessé de croître dans le fonctionnement des établissements d'enseignement privés.

En contre partie, l'Etat attend de l'enseignement privé qu'il participe au service public d'enseignement, aux conditions qu'il fixe par la loi. Mais il est reconnu aux établissements d'enseignement privés, « leur caractère propre ». Celui-ci est d'ailleurs la raison d'être de ces établissements ; comme l'indiquait le Conseil constitutionnel dans sa décision de 1977, « le caractère propre est indissolublement lié à la liberté de l'enseignement ».

Parmi les conditions fixées par l'Etat aux établissements privés, figure l'un des principes fondamentaux du service public : l'accès de « tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyances » (article 1er de la loi Debré). Certes, les établissements privés peuvent choisir leurs élèves, mais ils ne peuvent fonder leur choix sur des motifs tirés de l'origine, des opinions ou des croyances des élèves – interdits par la loi et généralement respectés par les établissements. Cependant, on observe des pesanteurs sociologiques dans le recrutement des élèves : les boursiers y sont deux fois moins nombreux dans les collèges et lycées privés que dans le public ; d'après les statistiques de 2005 (publiées par le RERS 2006), les élèves de nationalité étrangère (ou ceux issus de l'immigration) sont nettement moins nombreux dans le second degré de l'enseignement privé (1,6 %) que dans celui de l'enseignement public (4,8 %).

4-3. Les résultats

L'enseignement privé des premier et second degré scolarise plus de deux millions d'élèves, correspondant à 17 % de l'ensemble des effectifs (soit en 2005, 13,5 % dans le premier degré, 20,5 % dans le second degré). On constate une proportion étonnamment stable, pratiquement identique à celle de 2000, les chiffres étant déjà les mêmes en 1959.

Scolarisés dans presque 10 000 établissements, les élèves sont très inégalement répartis sur le territoire : 43 % des élèves dans l'académie de Rennes, 41 % dans celle de Nantes et seulement environ 10 % pour Nice, Strasbourg, Limoges ou Créteil.

Les enseignants du privé sont 130 000.

Tableau des effectifs d'élèves de l'enseignement privé en 1999

	Effectifs	% du total (public + privé)
1er degré		
Préélémentaire	305 500	12,6
Elémentaire	562 800	14,6
Total	**871 000**	**13,8**
2e degré		
Collèges	658 300	20,8
Lycées professionnels	152 700	21,9
Lycées	301 600	20,6
Total	**1 116 200**	**20,5**

Tableau des effectifs d'élèves de l'enseignement privé en 2005

	Effectifs	% du total (public + privé)
1er degré		
Préélémentaire	323 800	12,4
Elémentaire	570 600	14,4
Total	**898 100**	**13,5**
2e degré		
Collèges	659 200	21,0
Lycées professionnels	154 900	21,5
Lycées	308 900	20,4
Total	**1 127 000**	**20,5**

Ces chiffres masquent un paysage composite. En effet, les établissements d'enseignement privés se répartissent en trois groupes d'inégale importance :

-les établissements catholiques qui se réclament d'un projet éducatif chrétien et sont reconnus par l'épiscopat ; ils représentent à eux seuls 95 % des élèves des établissements sous contrat ;

-les établissements juifs qui ont connu une très forte expansion depuis trente ans, à la suite de l'arrivée en France des rapatriés d'Afrique du Nord et, surtout, à une volonté d'identité de la communauté juive ; ces écoles comptent 23 000 élèves, surtout concentrés dans la région

parisienne, et pour la plupart sous contrat ; elles sont fortement marquées par leur caractère propre ;

-une nébuleuse d'établissements privés non confessionnels, isolés ou en petits groupes ; la plupart sont rattachés à des entreprises ou chambres consulaires ou dispensent un enseignement fondé sur les principes pédagogiques particuliers, telles les écoles bilingues.

4-4. Les difficultés

La paix scolaire semble maintenant bien assurée.

Cependant au moment où se créent des établissements privés musulmans, ces établissements ne peuvent pas être encore aujourd'hui sous contrat, en raison de la réglementation en vigueur.

En vertu de la loi Debré n° 59-1557 du 31 décembre 1959, article 4, alinéa 1 : « Les établissements d'enseignement privés du premier degré, du deuxième degré et technique peuvent, s'ils répondent à un besoin scolaire reconnu, demander à passer avec l'Etat un contrat d'association à l'enseignement public. »

Mais un établissement ne peut pas bénéficier d'un contrat s'il n'a pas cinq ans d'existence, conformément au décret n° 60-389 du 22 avril 1960 relatif au contrat d'association à l'enseignement public passé par les établissements d'enseignement privés (article 1er) et au décret n° 60-390 du 22 avril 1960 relatif au contrat simple passé avec l'Etat par les établissements d'enseignement privés (article 1er)

Or, actuellement, aucun établissement privé musulman n'a ouvert depuis cinq ans.

5. L'égalité et la parité filles/garçons et hommes/femmes

Chacun a pu faire le constat des inégalités de fait persistant, dans la société, entre les filles et les garçons et les hommes et les femmes.

Comme le rappelle Dominique Torsat, chargée de mission nationale Egalité/Parité (jusqu'en 2006) dans un recueil de bonnes pratiques éducatives pour l'égalité entre les filles et les garçons, publié par la DGESCO du ministère chargé de l'Education nationale : « Malgré la bonne réussite des filles du primaire à l'université, la division sexuelle du travail infériorisant les femmes dans l'économie persiste :

-un garçon titulaire du bac aura 17 % de chances après 10 ans d'expérience professionnelle d'occuper un poste de cadre contre 8 % pour une fille dans les mêmes conditions ;

-quant aux différences de salaires, elles vont de 11 % à 25 %, écart apparemment irréductible.

De même, dans l'enseignement supérieur, les femmes se trouvent au cœur des mêmes paradoxes. Ainsi Armelle Le Bras-Chopard, professeure des universités et chargée de mission à l'égalité des chances femmes/hommes dans l'Enseignement supérieur au MENESR écrit-elle, dans le n°2 de 2006 de la revue *Administration et éducation,* « L'école au féminin » : « L'accès des femmes à l'université, aux grandes écoles, et à tous les métiers auxquels donnent droit les diplômes, est aujourd'hui acquis dans le principe et la loi. Les filles représentent 56,4 % des étudiants à l'université en 2003-2004. Sous l'apparente banalisation de cette mixité, se cachent, quand on affine l'analyse, des disparités entre les sexes, au bénéfice des hommes, tant dans la répartition entre les filières que dans l'avancement dans la carrière universitaire (16 % de femmes professeurs d'université) ou à l'entrée du marché du travail. »

L'année 2000 a vu en France l'adoption d'une politique gouvernementale d'envergure pour l'égalité et la parité filles/garçons et femmes/hommes.

5-1. Les textes

La Convention interministérielle du 25 février 2000

La ministre de l'Emploi et de la Solidarité, le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, le ministre de l'Agriculture et de la Pêche, d'une part, la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire, la secrétaire d'État aux Droits des femmes et à la Formation professionnelle d'autre part, ont adopté une Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Cette Convention interministérielle du 25 février 2000 s'est fixée les objectifs suivants :

-améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons et veiller à améliorer l'adaptation de l'offre de formation initiale et aux perspectives d'emploi ;

-améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons ;

-veiller à l'adéquation entre les filières de formation et les perspectives d'emploi ;

-ouvrir plus largement l'accès à la formation et aux diplômes tout au long de la vie ;

-promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes ;

-intégrer, dans les programmes d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté, la réflexion sur les rôles sociaux respectifs des hommes et des femmes ;

-élargir et généraliser l'information sur la connaissance du corps ;

-prévenir les violences sexistes ;

-renforcer les outils de promotion de l'égalité et la formation des acteurs ;

-faire prendre en compte la dimension de l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans les projets des établissements ;

-former l'ensemble des membres de la communauté éducative à l'égalité des chances ;

-valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés et assurer leur égalité d'accès aux postes de responsabilité au sein de l'Education nationale et de l'enseignement agricole ;

-accroître les données statistiques, en intégrant les paramètres sur la différence des sexes.

Cette convention exige un engagement fort des ministères signataires à tous les niveaux, en collaboration avec les services déconcentrés des Droits des femmes, des collectivités locales et des associations.

La loi du 9 mai 2001 sur l'égalité professionnelle

La loi n° 2001-397 du 9 mai 2001 sur l'égalité professionnelle a ouvert aux employeurs la possibilité, par le biais d'un accord avec les organisations syndicales, de prendre des mesures d'action positive temporaires, visant à favoriser l'embauche, la formation, la promotion et l'amélioration des conditions de travail des femmes.

L'accord national interprofessionnel du 1er mars 2004 portant sur l'égalité et la mixité professionnelle a autorisé la mise en oeuvre, si nécessaire, d'actions positives en matière d'embauche ou de formation professionnelle. Ces mesures ont renforcé la légitimité des actions entreprises, en matière d'élargissement des choix d'orientation des filles, dans les établissements scolaires.

Dans cette perspective, le ministère de l'Education nationale s'est engagé depuis 2004 à introduire systématiquement une clause sur l'égalité femmes/hommes dans toutes les nouvelles conventions ou accords avec les branches professionnelles.

La Charte pour l'égalité du 8 mars 2004

En 2003, une nouvelle impulsion a été donnée à la mise en oeuvre, en France, de l'approche intégrée de l'égalité entre les femmes et les hommes.

De nombreuses concertations ont été engagées à cet effet avec les acteurs qui contribuent à l'échelle nationale ou locale, à faire progresser l'égalité. Ces travaux ont abouti, le 8 mars 2004, à la remise officielle au Premier ministre de la « Charte de l'égalité entre les hommes et les femmes » qui constitue, en quelque sorte, l'agenda et la « feuille de route » de tous les acteurs qui y ont adhéré.

Bâti autour de cinq axes, ce document fonde l'action du gouvernement en vue d'une égalité réelle entre hommes et femmes. Il recense près de 300 actions menées par les pouvoirs publics, les associations, les élus, les chambres consulaires et les partenaires sociaux.

Ces cinq axes sont les suivants :

-la parité politique et l'accès à la prise de décision ;

-l'égalité professionnelle ;

-le respect de la dignité de la personne ;

-l'articulation des temps de vie professionnelle, personnelle, familiale, sociale et civique ;

-la solidarité européenne et internationale.

La loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005

La loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école, rappelle, dans les objectifs et missions du service public de l'enseignement, sa contribution à « favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes ».

5-2. La mise en œuvre

La mise en œuvre de la Convention interministérielle du 25 février 2000 était prévue au point 4 dans les termes suivants.

-La mise en œuvre de cette convention sera assurée par un comité national de pilotage et de suivi interministériel.

-Celui-ci s'appuiera sur des groupes interministériels implantés dans chaque académie (délégations régionales et missions départementales aux Droits des femmes, syndicats professionnels, chambres consulaires, services déconcentrés du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, de l'Agriculture et de la Pêche et des associations compétentes...) et sur le réseau des chargés de mission académiques à l'égalité des chances, renforcé à cet effet.

-Un bilan des actions réalisées sera élaboré et rendu public chaque année.

-Parallèlement, afin d'évaluer l'efficacité des dispositifs mis en œuvre depuis la première convention signée entre le ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie et le ministère des Droits de la femme en 1984, un rapport sera publié et diffusé aux acteurs.

Outre ces dispositifs prévus à l'échelon national et académique, un effort particulier a été fait en direction des établissements scolaires eux-mêmes.

Le bulletin officiel de l'Education nationale (BOEN) n° 8 du 13 juillet 2000

Dans le cadre du développement du rôle de l'établissement en matière d'égalité, il a été précisé aux établissements publics locaux d'enseignement (EPLE), par circulaire publiée au BOEN n° du 13 juillet 2000, les valeurs et principes qui fondent le service public d'éducation et que chacun se doit de respecter dans le projet d'établissement. "L'égalité des chances et de

traitement entre filles et garçons" figure ainsi parmi les priorités qui doivent inspirer tout règlement intérieur.

Le bulletin officiel de l'Education nationale hors série n° 10 du 2 novembre 2000

Un BOEN hors série (n° 10 du 2 novembre 2000) "A l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité" a été conçu comme un outil au service de l'action pédagogique dans les établissements scolaires. Il veut éclairer la réflexion et tracer des pistes qui puissent donner un véritable sens à un travail sur l'égalité des sexes dans les conditions classiques de la mixité scolaire, à partir de situations quotidiennes.

5-3. Les résultats

Bilans de la Charte

La Charte nationale de l'égalité entre les hommes et les femmes, remise au Premier ministre le 8 mars 2004, qui reprenait largement les thèmes de la Convention interministérielle du 25 février 2000, fédérait près d'une centaine d'acteurs, publics et privés, administrations, collectivités territoriales, acteurs du monde économique et société civile, autour de la promotion d'une démarche intégrée de l'égalité dans l'ensemble des actions conduites. Engagée lors de la conférence mondiale des femmes à Pékin en 1995, cette démarche, fortement soutenue par l'Union européenne, fait désormais l'objet d'un bilan annuel.

Les départements ministériels se sont engagés pour 3 ans sur près de 280 actions de natures diverses, articulées autour de cinq axes : la parité politique et sociale et l'accès des femmes aux responsabilités, l'égalité professionnelle, l'égalité en droits et en dignité, l'articulation des temps de vie et la solidarité européenne et internationale.

Réalisé le 8 mars 2005, le premier bilan de la Charte était encourageant : 15 % des objectifs avaient été réalisés pour l'année 2004 et 37 % sont en cours de réalisation. L'engagement de tous, au service de ces objectifs, devait se poursuivre.

Le 8 mars 2006, un deuxième bilan montrait que, deux ans après le lancement de la Charte, cet engagement était réel puisque plus des deux tiers des actions prévues avaient été réalisées ou étaient en cours de réalisation.

Parmi les évolutions constatées de 1998 à 2005, le nombre de filles de Seconde « options scientifiques » a augmenté de 11,9 % , celui des Terminales S de 3 %, et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) Scientifiques de 3,9 %.

L'objectif ministériel fixé est d'atteindre une proportion de filles en classes terminales scientifiques et techniques de 45 % en 2010, sachant que ce pourcentage est de 36,9 % en 2005.

Dans les académies

En 2005, toutes les académies ont désigné des chargés de mission sur les questions d'égalité et de parité. Souvent implantés auprès ou dans les services académiques d'information et d'orientation (SAIO), ils sont désignés pour la mise en oeuvre de l'égalité selon les axes forts la convention du 25 février 2000 : orientation, citoyenneté, violences sexistes. Ce sont des personnes ressources en matière d'outils, de méthodes pédagogiques et d'aide à l'élaboration de projets.

Dans la majorité des académies, l'activité en matière d'égalité filles/garçons est montée en puissance, notamment à partir de 2002. Les différents sites web témoignent de la grande richesse et de la diversité des initiatives : de l'action dans la classe, en passant par les projets

d'établissement, jusqu'à des actions coordonnées de bassins, des manifestations académiques organisées avec les partenaires locaux.

En 2004, un tiers des académies avait mis en place un réseau de correspondants pour l'égalité dans les établissements scolaires, pour faciliter l'action au plus près des élèves. Relais d'information, ces correspondants ont la charge d'impulser des initiatives dans leur établissement. Ils bénéficient périodiquement de journées de formation.

Le comité national de pilotage et de suivi interministériel s'appuie sur des groupes interministériels implantés dans chaque académie présidés le plus souvent par les recteurs. Y participent, outre les cadres du système éducatif, des représentants des délégations régionales et missions départementales aux Droits des femmes et à l'égalité, des syndicats professionnels, des chambres consulaires, des services déconcentrés du ministère de l'Emploi, de l'Agriculture, des associations compétentes...

En 2005, les deux tiers des académies ont signé des conventions locales de partenariat, dont les modes de coopération peuvent varier. Elles sont en majorité signées entre le préfet et le recteur ; elles peuvent inclure le président de l'université, le directeur de l'IUFM... huit d'entre elles associent le président du conseil régional.

La formation des chargés de mission académique à l'égalité a été régulièrement assurée à raison d'une centaine d'heures en 4 ans, par la mission nationale pour l'égalité et la parité.

-De nombreuses actions de formation continue se sont développées dans les académies depuis 2000, sous forme de conférences, de colloques ou de stages.

-Par ailleurs, si l'objectif de systématisation d'un module dans la formation des futurs enseignants à l'IUFM, n'est pas encore atteint, la direction chargée de l'enseignement scolaire au ministère a recensé des actions de sensibilisation dans les deux tiers des académies ;

Entre 2001 et 2005, 18 IUFM ont introduit la question de l'égalité des sexes dans leur cursus. Cette démarche reste modeste, les stagiaires bénéficiant en moyenne d'une formation annuelle de 3 à 6 heures. Sa mise en oeuvre n'est pas sans présenter de difficultés et repose souvent sur la volonté d'acteurs très motivés.

Cette sensibilisation prend des formes diverses : modules obligatoires (dans 7 IUFM), modules facultatifs (dans 11 IUFM), une prise en compte transversale à l'orientation, mais aussi à l'éducation à la citoyenneté, à l'approche des violences ou de l'éthique professionnelle ; sont également organisés des conférences ou colloques, des mémoires professionnels et des modules de formation des formateurs.

Sous-estimation des déterminants socioculturels

Une étude sur les représentations, opinions et attitudes des parents d'élèves de classes de troisième et de seconde vis à vis de l'école, de l'orientation et du travail – étude selon le sexe des parents et le sexe des enfants – a été commandée à Françoise Vouillot, de l'Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle (INETOP), par le comité de pilotage interministériel de la convention 2000.

Parmi les résultats essentiels, rendus en 2004, on peut lire que si les parents sont bien conscients du poids des résultats scolaires dans l'orientation de leur enfant, ils sous-estiment le poids des déterminants socioculturels et en particulier celui du sexe de l'élève. Autrement dit, ils ont peu conscience de la division socio-sexuée de l'orientation. Ce faible niveau de conscience est sous-tendu par une méconnaissance des réalités de l'orientation et du marché du travail. Cette étude mesure l'étendue du travail à faire.

L'action en matière d'égalité des sexes est délicate car elle agit sur les archaïsmes sociaux et psychologiques. Elle doit être menée dans la continuité et la durée, avec l'ensemble des acteurs. La mise en oeuvre de la convention « pour la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif », du 25 février 2000 a été

une avancée dans l'implication conjointe des différents ministères, dans la visibilité des actions impulsées par les chargées de mission académiques et la coordination ministérielle. Ce fut aussi une évolution dans l'ouverture et le renforcement des partenariats avec le monde de l'entreprise, dans la diffusion des informations et la mise en commun des ressources.

5-4. Les bonnes pratiques

L'exposition « D comme découvreuses »

Sept académies ont accueilli cette exposition. Ce fut, à chaque fois l'occasion d'une collaboration forte avec les partenaires locaux, comme avec l'entreprise EADS à Toulouse. Financée par les rectorats, avec l'aide de partenaires, du Fonds social européen (FSE) et du ministère de l'Education nationale, elle a été présentée au public dans des lieux symboliques comme le Parlement de Bretagne à Rennes ou le Museum d'Histoire naturelle à Orléans ; ou dans d'autres endroits stratégiques : chambres de commerce et d'industrie, universités, centre commercial, CIO...Au total, ce sont plus de 10 000 visiteurs, dont au moins 3000 élèves répartis sur 30 départements, pendant près de 54 semaines entre 2003 et 2005, qui ont été sensibilisés à la place des femmes en sciences et à l'orientation des jeunes filles.

Une charte de parrainage avec l'entreprise Peugeot

A Rennes, une charte de parrainage pour l'insertion des jeunes filles dans les secteurs où elles sont peu présentes, a été signée entre des élèves, le chef d'établissement d'un lycée et un parrain membre de l'entreprise Peugeot. Cet outil est le fruit d'un travail concerté entre la cellule académique des relations avec les entreprises et la délégation régionale aux droits des femmes. Avec cette nouvelle convention, l'entreprise s'engage à prendre des jeunes filles de première année de BEP mécanique automobile en stage et à les suivre durant toute la scolarité.

Un concours « Olympes de la parole »

Le concours des « Olympes de la parole », est proposé par l'Association française des Femmes diplômées des universités, depuis 2002, sous le patronage des ministres en charge de l'Education et de la Parité. Il incite les élèves à réfléchir à la place de chacune et chacun, à l'école et dans la société, au travers du thème central de l'égalité femmes-hommes. C'est l'occasion de traiter de cette problématique de façon ludique, créative, pédagogique et d'obtenir de surcroît une reconnaissance institutionnelle. Les académies sont de plus en plus nombreuses à y participer : onze d'entre elles ont concouru en 2005.

Des journées d'action

-Le 8 mars, journée internationale des femmes, est l'occasion pour les établissements scolaires d'organiser de multiples actions, avec la collaboration des missions académiques pour l'égalité, des collectivités locales et des associations. Les initiatives se prolongent en général durant tout le mois de mars.

-Le 25 novembre, journée internationale contre les violences faites aux femmes est de plus en plus utilisée pour inciter à la réflexion.

Ces initiatives entrent dans le cadre des parcours civiques. Ils font l'objet d'un partenariat entre le ministère et le CIDEM (association civisme et démocratie).

Internet et égalité des chances :
capitaliser et comparer des parcours professionnels « atypiques »

A partir d'une base de données interactive, il s'agit de développer une démarche transversale d'égalité des chances entre les filles et les garçons. La base RESO (Recherches et Echanges de Savoirs pour l'Orientation) accessible via Internet, accueille des travaux d'élèves réalisés sur la connaissance de l'entreprise, des métiers et des secteurs économiques. Elle sera une ouverture vers des formations et des professions non envisagées car pensées au départ comme irréalisables. La construction de l'information par les jeunes eux-mêmes facilite la modification des représentations professionnelles. Cette action qui ciblait des élèves de Troisième de collège en réseau d'éducation prioritaire (REP), s'est déroulée au deuxième et troisième trimestre d'une année scolaire. Elle engageait des personnels impliqués dans le projet : enseignants, conseillers d'orientation – psychologues, chefs d'établissements, emplois jeunes et le service académique d'information et d'orientation du rectorat de Grenoble.

Garçons et filles de papier : Littérature de jeunesse et stéréotypes sexués

Avec les élèves de classes primaires et maternelles, un travail sur l'identification du masculin et du féminin est réalisé à travers l'analyse de la littérature de jeunesse. Il se poursuit par un travail d'écriture réalisé par les élèves (textes et dessins) sur les stéréotypes filles/garçons. Ces productions ont donné lieu à un concours. Cette action a touché 1 519 élèves de 8 écoles élémentaires et 1 268 élèves de 12 écoles maternelles de la zone d'éducation prioritaire (ZEP) de la circonscription de Toulouse-Sud. Elle s'inscrit dans le cadre d'une manifestation financée par la politique de la ville « le vrai printemps » qui se renouvelle chaque année sur des thèmes différents. En 2001-2002, le titre choisi était « Masculin- Féminin ».

Mixité et développement du sport à l'école primaire

Garantir la participation des filles aux compétitions de sports collectifs et celle des garçons aux compétitions de danse par une modification du règlement, telle est l'action initiée en éducation physique et sportive (EPS) dans toute l'académie de La Réunion. L'action est reconduite chaque année lors des présélections de circonscription interclasses et inter-écoles et au moment des finales académiques.

5-5. Les difficultés à surmonter

Afin de permettre des évaluations sérieuses, il convient d'accroître les données statistiques, en intégrant les paramètres sur la différence des sexes, selon les recommandations du rapport interministériel sur les statistiques sexuées de décembre 1999. Il faut également assurer une large diffusion de ces données afin de fournir des éléments de réflexion aux responsables des politiques locales. Pour le ministère chargé de l'Éducation nationale, il sera demandé aux directions et particulièrement à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) de « sexuer » systématiquement toutes ses statistiques et d'en assurer la publication.

Tous les IUFM ne font pas encore place à des modules de formation sur l'égalité des chances. Il conviendrait d'introduire systématiquement une formation spécifique dans la formation initiale des enseignants au sein des IUFM, des centres de formation des conseillers d'orientation-psychologues, du centre de formation de la direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement, ayant pour thème l'élargissement des choix professionnels des filles et des garçons, les rôles sociaux des hommes et des femmes et

l'identification des stéréotypes. De même, il faudrait introduire une formation spécifique dans la formation initiale des personnels d'éducation-surveillance et des autres agents de la communauté éducative de l'enseignement agricole.

La formation continue des personnels de l'ensemble de la communauté éducative est également essentielle. Un module de formation sur l'égalité des chances devrait être systématiquement proposé. Ce type de formation concernera également les membres des corps d'inspection et les personnels de direction.

L'information et la sensibilisation des personnels de l'enseignement supérieur reste également insuffisante. Il serait souhaitable de mettre en place une politique globale d'information et de formation à la question de l'égalité dans l'ensemble de l'enseignement supérieur (conférences des présidents, directeurs d'établissement et équipes de direction, enseignants, associations d'étudiants...).

Jusqu'en 2000, et encore souvent aujourd'hui, les initiatives ont ciblé trop exclusivement les filles, les rendant par-là même implicitement responsables des choix limités qu'elles opèrent en matière d'orientation.

Il est donc important d'agir dans une perspective plus globale intégrant également les garçons, mais aussi les parents et l'entreprise. Filles et garçons doivent prendre conscience des rôles sexués stéréotypés qui limitent leurs ambitions et leur projet de vie.

Comme l'écrit Martine Caraglio, chef du service académique d'information et d'orientation (CSAIO) de l'académie de Paris, dans le n° 2 de 2006 de la revue *Administration et éducation,* « L'école au féminin » (déjà cité) : « Toute réflexion sur l'efficacité des politiques publiques en matière d'égalité amène à interroger la conception même de l'égalité ici véhiculée. Ces politiques d'égalité sont toujours fondées sur l'idée que les femmes ont un retard à rattraper par rapport aux hommes et l'égalité consisterait à permettre aux filles de faire la même chose que les garçons, aux femmes que les hommes. Ce faux universalisme pénalise les femmes car le système de genres est une construction sociale qui hiérarchise les deux sexes. Pensons avec Christine Delphy que l'on ne peut « amener les femmes à parité avec les hommes sans toucher au statut de ceux-ci ».

En guise de conclusion provisoire, reprenons le texte de Marie Duru-Bellat, publié dans cette même revue : « En matière d'inégalités entre les sexes comme en matière d'inégalités sociales, l'Ecole ne peut pas tout, et son rôle est ambivalent.... Si elle est une « petite société » où une socialisation marquée par les stéréotypes de sexe prend place, elle est aussi le lieu où, dans les classes mixtes, une compétition se joue et où l'arbitraire de la domination masculine peut apparaître au grand jour et, par là, être contesté. »

6. La scolarisation, l'accueil et l'accompagnement dans l'enseignement supérieur et l'accès à la formation professionnelle des élèves, des étudiants et des personnes handicapés

Seront successivement traités la scolarisation des élèves handicapés puis l'accès et l'accompagnement dans l'enseignement supérieur des étudiants handicapés, et en dernier lieu, l'accès à la formation professionnelle des personnes handicapées.

6a. La scolarisation des élèves handicapés

Une longue maturation des esprits a conduit la France, sous l'impulsion de différents ministres et responsables territoriaux mais également d'individualités militantes, à mettre en place un important dispositif législatif, étayant une démarche nouvelle centrée sur l'amélioration de l'environnement de l'enfant. Il ne s'agit plus seulement d'insérer les enfants handicapés dans des structures, mais bien de les scolariser. L'enfant handicapé est reconnu comme une personne ayant « des besoins éducatifs particuliers » qu'il convient d'insérer à l'école et par l'école.

Comme le fait remarquer Bernard Gossot, IGEN, qui fut chargé à l'inspection générale de l'Education nationale de suivre la scolarité des élèves handicapés : « toutes les lois récentes sont basées sur quelques principes fondamentaux : le principe de non discrimination, celui de compensation par la solidarité et enfin le principe d'accès de tous à l'éducation, aux soins, à l'emploi, à la culture… »

6a-1. Les textes adoptés et en cours favorisant la scolarisation des élèves handicapés

La loi du 11 février 2005 « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »

Trente ans après l'adoption de la loi d'orientation du 30 juin 1975, qui privilégiait pour les enfants et adolescents handicapés l'accueil dans des classes ordinaires, la loi 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » fait de l'intégration individuelle un droit pour les familles et une obligation pour l'Education nationale en posant le principe suivant, dans l'article 19, III de la loi (Art. L. 112-1 du code de l 'action sociale et des familles) :

« Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L. 111-1 et L. 111-2, le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés.

Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. »

Ainsi se trouve inscrit dans la loi, le droit pour tout élève présentant un handicap, d'être inscrit dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile, constituant son « établissement scolaire de référence », reconnaissant ainsi la responsabilité de l'Education nationale vis-à-vis de tous les enfants et adolescents. Cet établissement de référence peut être une école publique maternelle ou élémentaire, ou un établissement du second degré (collège,

lycée) public ou privé sous contrat avec l'Education nationale, ou encore relevant du ministère chargé de l'Agriculture.

Ce n'est que dans l'hypothèse où le recours à un dispositif adapté (accueil à temps plein ou partiel) s'avère nécessaire, afin de mieux répondre aux besoins de l'élève, que l'enfant est accueilli, à temps partiel ou à temps complet, soit dans un autre établissement scolaire disposant d'une classe d'intégration scolaire du premier degré (C.L.I.S), ou d'une unité pédagogique d'intégration (U.P.I.), ou bien encore dans un établissement sanitaire ou médico-social. Cependant, quel que soit le lieu d'accueil de l'élève, le lien avec l'établissement scolaire de référence perdure. Il est notamment maintenu dans le cadre des missions revenant à l'enseignant référent également institué par la loi du 11 février 2005.

Il est à noter la définition du handicap que donne l'article 2 de la loi (article L. 114 du code de l'action sociale et des familles) : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un poly-handicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Selon Catherine Bizot, inspectrice générale de l'Education nationale, chargée aujourd'hui du dossier de la scolarisation des élèves en situation de handicap, intervenant le 16 novembre 2005, devant l'association professionnelle des inspecteurs généraux de l'Education nationale (APIGEN) : « La nouvelle loi réaffirme le rôle premier de l'Education nationale (dans l'obligation de scolariser l'enfant) ; elle privilégie l'intégration dans des structures ordinaires (les discussions à l'assemblée avaient porté sur les limites de cette intégration reconnue comme un droit indiscutable) ; il s'agit de transformer l'environnement scolaire pour répondre à des besoins particuliers et non pas de stigmatiser le handicap ; les notions de compensation et d'accessibilité placent la personne handicapée au centre de dispositifs qui la concernent ; les parents ne sont plus tenus à l'écart des décisions concernant l'orientation de leur enfant ; un véritable projet de parcours scolaire est élaboré autour de l'enfant, avec la mise en place possible d'accompagnements divers qui impliquent une meilleure articulation avec le secteur médico-social. »

La loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école

La loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 s'appuie sur des principes forts, en particulier :

-la meilleure réussite possible de tous les enfants sans exception, au sein du système éducatif national, sans rejet ni exclusive ;

-la notion de projet personnel de l'élève, qui se traduit par un parcours de formation, personnalisé et construit avec le jeune ou ses représentants légaux.

Les décrets pris pour favoriser la scolarisation des élèves handicapés

-Le décret n° 2005-1014 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école.

-Le décret n° 2005-1013 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège.

-Le décret n° 2005-1994 du 22 septembre 2005 modifiant le décret n° 2003-484 du 6 juin 2003 fixant les conditions de recrutement et d'emploi des assistants d'éducation.

-Le décret n° 2005-1587 du 19 décembre 2005 relatif à la Maison départementale des personnes handicapées.

-Le décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap.

-Le décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap.

-Le décret n° 2005-1754 du 30 décembre 2005 relatif à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

-Le décret n° 2006-509 du 3 mai 2006 relatif à l'éducation et au parcours scolaire des jeunes sourds.

-Le décret n° 2006-555 du 17 mai 2006 relatif à l'accessibilité des établissements recevant du public, des installations ouvertes au public et des bâtiments d'habitation.

-Le décret n° 2006-584 du 23 mai 2006 relatif à la tarification, au financement et à l'administration provisoire de certains établissements et services médico-sociaux.

-La circulaire interministérielle du 31 juillet 2006 relative à la préparation de la rentrée scolaire 2006.

Les textes en cours de publication ou d'élaboration

-La circulaire relative à la mise en œuvre et au suivi des projets personnalisés de scolarisation.

-L'arrêté relatif aux enseignants référents et à leurs secteurs d'intervention.

-L'arrêté relatif à la création des unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux.

-La circulaire relative au calcul des prix de journée modulés en fonction des modes d'accueil pour les établissements et services médico-sociaux accueillant des mineurs et jeunes adultes handicapés.

6a-2. La mise en œuvre de la politique de scolarisation

La mise en œuvre institutionnelle de la politique de scolarisation

Le nouveau cadre législatif définit pour tous les élèves handicapés une procédure strictement encadrée et rationalisée : la famille ou le représentant légal de l'enfant handicapé s'adressent à un guichet unique, celui de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), pour l'élaboration de son plan de compensation à partir du projet de vie décidé par la famille et l'élève, dont le projet personnalisé de scolarisation constitue l'un des volets.

Le projet personnalisé de scolarisation intègre l'ensemble des propositions et concertations des équipes constituant un réseau de compétences autour de l'élève, avec l'enseignant référent comme interlocuteur privilégié des acteurs concernés.

-En premier lieu, l'équipe de suivi de la scolarisation, qui comprend nécessairement les parents ou représentants légaux de l'élève handicapé, l'enseignant référent, les enseignants qui ont en charge sa scolarité, les chefs d'établissement ainsi que tout professionnel (psychologue, médecin éducateur, assistant social) intervenant dans le parcours de l'élève. Ainsi, toute personne ayant une connaissance des potentialités de l'élève, de ses attentes et de ses besoins est amenée à formuler un avis et des observations sur les modalités de sa scolarité.

-En second lieu, l'équipe pluridisciplinaire mise en place dans les maisons départementales des personnes handicapées évalue la situation de l'élève et élabore le projet personnalisé de scolarisation sur la base des observations et propositions de l'équipe de suivi de la scolarisation. A ce stade de la procédure, la commission des droits et de l'autonomie (CDA.),

instance décisionnelle, instituée dans les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) qui fusionne les anciennes commissions départementales de l'éducation spéciale (CDES) et commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP), est en mesure de statuer sur ce projet. Le parcours de formation de l'élève a, ainsi, fait l'objet d'une analyse approfondie et collégiale.

Au cœur de ce dispositif, l'enseignant référent, titulaire du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et du certificat d'aptitude professionnelle pour la scolarisation des élèves en situation de handicap joue un rôle pivot notamment, en veillant à l'application des décisions de la CDA, ainsi qu'à la continuité et la cohérence du projet personnalisé de scolarisation de l'élève. Il peut être sollicité pour toute composante du projet (emploi du temps de l'élève, orientation, questionnement de l'équipe pluridisciplinaire, lien avec l'équipe éducative de l'établissement scolaire, accompagnement des parents de l'élève dans leurs démarches auprès de la MDPH).

Le pilotage de la politique de scolarisation des élèves handicapés

Ce pilotage est réalisé dans le cadre du plan « Handiscol ». Instauré en 1999, ce plan, destiné à améliorer les modalités de scolarisation des enfants et adolescents handicapés, est conduit par le ministère chargé de l'Education nationale en relation étroite avec le ministère délégué aux Personnes handicapées. Il comporte 20 mesures organisées autour de 5 axes prioritaires qui ont été complétés après l'adoption de la loi du 11 février 2005..

Axe 1 : réaffirmer le droit et favoriser son exercice

Une cellule nationale d'écoute « Handiscol », créée par le ministère de l'éducation nationale, est chargée de répondre aux interrogations des familles, ainsi qu'à celles des enseignants, ou des acteurs intervenant auprès des élèves. Ce service a été complété par un accès aux rubriques spécifiquement dédiées à la scolarisation des élèves handicapés à l'intérieur du site Internet du ministère de l'éducation nationale. Sa mise à jour, à la rentrée 2006, permet l'accès par un lien au site du ministère délégué aux Personnes handicapées.

Axe 2 : constituer des outils d'observation

Les deux ministères ont également entrepris une démarche commune à partir de février 2001 dans la perspective de rapprocher leurs outils statistiques. Un état des lieux a ainsi été réalisé, permettant de confronter les informations disponibles et de proposer les améliorations visant à une plus grande fiabilité des données et à la complémentarité des enquêtes. Ce travail est indispensable pour permettre le suivi du plan Handiscol, notamment en précisant les caractéristiques de l'évolution de la scolarisation des élèves handicapés et en produisant les requêtes nécessaires à l'anticipation des mesures à mettre en place au fil des années.

Dans ce cadre, la nouvelle application informatique OPALES (outil de pilotage et d'administration locale de l'éducation spéciale) a pour objet, d'une part, d'améliorer la gestion des dossiers et, d'autre part, de permettre l'élaboration d'un recueil d'informations nécessaires au pilotage de la politique en direction des jeunes handicapés. Actuellement, cette application, déployée dans les maisons départementales des personnes handicapées mises en place cette année, permettra une analyse fine des données des dossiers traités par la MDPH en 2006. Par ailleurs, un système d'informatisation, destiné à favoriser la transmission de données agrégées par les MDPH à la caisse nationale de solidarité et de l'autonomie (CNSA), qui s'est vue confier un rôle d'expertise par la loi du 11 février 2005, sera élaboré au cours de l'année 2007.

Axe 3 : améliorer l'orientation et renforcer le pilotage

Les recommandations de la circulaire conjointe de la direction générale des affaires sociales (DGAS) et de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du 31 juillet 2006 permettent ainsi de mobiliser les services déconcentrés des deux ministères afin d'améliorer les conditions de rentrée des élèves handicapés, l'ensemble des dispositifs prévus par la loi du 11 février 2005 étant actuellement mis en place.

Dans la perspective de favoriser le traitement des demandes de façon harmonisée sur l'ensemble du territoire et d'améliorer les conditions de scolarisation des élèves, le partenariat entre les services déconcentrés des deux ministères est renforcé. Ainsi une réflexion commune est menée notamment sur l'adéquation entre offre et demande, la complémentarité des interventions des équipes des structures scolaires ou médico-sociales et la souplesse des passerelles entre les dispositifs pédagogiques et de soin. Par ailleurs, la multiplication des échanges entre formateurs des enseignants de l'Education nationale et des établissements sanitaires et médico-sociaux a également pour objectif d'améliorer la compréhension et l'approche globale des besoins de l'élève handicapé.

Axe 4 : développer les dispositifs et les outils de l'intégration

En ce qui concerne les dispositifs pédagogiques créés dans le milieu scolaire ordinaire, il convient de rappeler que les UPI ont été mises en place, dans les collèges et lycées, quatre ans après les CLIS implantées en 1991 dans les écoles primaires, dans la perspective d'assurer la continuité de la scolarité des élèves handicapés. Le ministère chargé de l'Education nationale a prévu un plan pluriannuel de déploiement des UPI (200 unités par an) pour un objectif de 1000 U.P.I. en 2010, de manière à assurer la couverture des moyens pédagogiques nécessaires dans les structures d'enseignement du premier et du second degré.

Afin de favoriser l'adaptation de l'élève en situation scolaire, l'intervention d'une auxiliaire de vie scolaire peut être décidée par la commission des droits et de l'autonomie (CDA). Selon les modalités d'accueil de l'élève, individuellement dans une classe ordinaire, ou collectivement dans un dispositif adapté (CLIS ou UPI) des établissements scolaires, l'auxiliaire de vie est affectée directement à l'accompagnement de l'élève. Elle apporte, à ce titre, un soutien d'ordre matériel : aide aux déplacements, à l'installation de l'élève dans la classe par exemple, et joue également un rôle de médiation entre l'élève et son entourage en stimulant ses facultés de communication et d'autonomie. De plus, elle participe à la mise en œuvre et au suivi du projet personnalisé de scolarisation et aux sorties de classe.

Dans les dispositifs collectifs, l'auxiliaire de vie apporte un soutien à l'équipe pédagogique.

Sur le plan de l'accompagnement des élèves handicapés, les services d'éducation et de soins à domicile (SESSAD), les centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP) et les centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP) contribuent également à améliorer de façon significative l'adaptation des élèves au milieu scolaire.

Axe 5 : améliorer la formation des personnels

Au fur et à mesure de la mise en œuvre des dispositifs relatifs à la scolarisation des élèves handicapés, il est devenu nécessaire de multiplier les actions de formation en direction des professionnels appelés à intervenir tout au long du parcours scolaire.

Ainsi, une session pédagogique centrée sur le handicap est proposée à tous les enseignants du premier degré susceptibles à un moment donné d'accueillir dans les classes ordinaires un élève handicapé. L'enjeu est ici d'aider chaque enseignant à prendre la mesure des changements qui se présentent, mais aussi de lui apporter les outils qui pourront l'aider à concevoir et à réaliser les premières adaptations pédagogiques requises, quelle que soit la situation des élèves qui lui sont confiés. Les enseignants des CLIS et UPI ont souvent suivi, pour leur part, un cursus d'études spécialisées dispensé par les IUFM, et sanctionné par un

diplôme (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap -CAPA-SH-).

Pour les assistants d'éducation-auxilaires de vie scolaire et les personnels engagés sur des contrats aidés, une formation minimale de 60 heures les préparant aux missions qu'ils vont exercer a été mise en place en 2006.

Des actions concrètes

-Mise en place du Groupe de réflexion Education nationale/Education adaptée piloté par le délégué interministériel aux Personnes handicapées.

-Désignation d'un groupe d'experts pour la mise en place de groupes de travail sur l'élaboration d'un programme d'enseignement de la langue des signes française (LSF) et la reconnaissance des compétences des enseignants de LSF.

-Information et animation du réseau national des inspecteurs de l'Education nationale en charge de l'adaptation et de l'intégration scolaires. Organisation de réunions en novembre 2005, en mars 2006 et en juin 2006, en présence du ministre chargé de l'Education nationale et du ministre délégué aux Personnes handicapées.

-Organisation, en académie, de réunions par le chef du bureau de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés, à l'attention d'enseignants spécialisés, de chefs d'établissement ou de formateurs et d'inspecteurs d'académie.

6a-3. Les résultats enregistrés

Il est encore trop tôt pour connaître le résultat des enquêtes statistiques 2005-2006 qui seront publiées en 2007. Mais les premières enquêtes réalisées par les services de l'Education nationale traduisent les premiers effets positifs du nouveau dispositif législatif qui ne font qu'accélérer les résultats déjà constatés les années précédentes.

Rappelons que le nombre total d'élèves handicapés scolarisés en milieu scolaire ordinaire a plus que doublé, passant de 45 100 en 1999 à 102 440 en 2005.

Dans la même période, le nombre d'élèves scolarisés en UPI (unité pédagogique d'intégration), passait de 1 100 à 7 765, traduisant l'effort important qui avait été déployé par la création de nouvelles UPI dans les établissements du second degré.

A la rentrée scolaire 2006, 200 UPI nouvelles ont été créées dans le cadre d'un plan d'ouverture fixé à 1 000 UPI à l'échéance 2010.

Afin d'accompagner, dans les meilleures conditions, la scolarisation des élèves, 800 emplois d'auxiliaires de vie scolaire (AVS) ont été créés. Rappelons le déploiement de 6.300 assistants d'éducation auxiliaires de vie scolaire (soit une augmentation de 61 % en 3 ans) qui a été réalisé dans les établissements scolaires, dont plus de 4 800 exerçant les fonctions d'AVS « individuel » (AVS-I) auprès de 18 000 élèves et 1 500 étant affectés aux équipes des établissements scolaires.

En ce qui concerne les structures de soin, 1 113 places ont été créées dans les SESSAD (services d'éducation et de soins à domicile), qui représentent le dispositif d'accompagnement auquel les familles ont le plus souvent recours. Par ailleurs, 51 projets d'extension ou de création de centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP) et 12 projets d'extension ou de création de centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP) ont été financés.

La prise en compte des élèves peu ou pas scolarisés

Compte tenu de l'accroissement des dispositifs d'enseignement mis en place par l'Education nationale, de nombreux élèves, habituellement scolarisés en institut médico-

éducatif (IME), sont de plus en plus souvent accueillis en CLIS (dans le premier degré) ou en UPI (dans le deuxième degré). L'accélération de la scolarisation des jeunes handicapés en milieu ordinaire devrait permettre, à terme, l'accueil des enfants et adolescents inscrits sur liste d'attente. De ce fait, l'évolution contextuelle de la scolarisation des jeunes handicapés implique un recentrage de la prise en charge des populations d'enfants présentant des déficits plus importants, ne pouvant être accueillis (ou très partiellement) en institution scolaire, au sein des établissements sanitaires ou médico-sociaux. Or, si ces élèves bénéficient d'actions éducatives, dans leur établissement d'accueil, il apparaît nécessaire d'accroître la place strictement réservée aux programmes d'enseignement pour leur permettre de progresser dans des conditions satisfaisantes.

De ce fait, une étude est actuellement menée entre les services du ministère chargé de l'Education nationale et du ministère délégué aux Personnes handicapées sur les modalités de création d'unités d'enseignement spécifiquement dédiées aux élèves ne pouvant bénéficier d'une intégration scolaire à temps complet dans une école ou un établissement scolaire. A la suite de ces travaux, un texte réglementaire sera élaboré selon les dispositions de l'article 15 du décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap.

Dès maintenant, on peut souligner l'appréciation donnée par les inspecteurs généraux de l'Education nationale, Catherine Bizot et Philippe Claus, dans leur note sur le suivi de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 : « Le nombre des dispositifs spécialisés dans les scolarisations des élèves handicapés dans le premier degré semble correspondre aux besoins. En revanche, la poursuite d'un parcours scolaire dans les collèges et les lycées est plus difficile. »

6a-4. Exemples d'actions menées dans le cadre des dispositions de la loi du 11 février 2005

La cellule écoute « Handiscol »

Ce service n° Azur 0810 55 55 01 est destiné aux familles d'enfants handicapés ou malades souvent en difficulté face aux problèmes de scolarisation. Il a permis de répondre à plus de 2 500 appels au cours de l'année 2005-2006. Son activité, en progression constante, contribue utilement à l'information d'un plus grand nombre d'usagers.

Des initiatives académiques

Pour corriger les dysfonctionnements constatés dans la scolarisation des élèves handicapés dans le second degré, quelques académies se sont dotées d'outils de pilotage et d'impulsion. A Limoges, un inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) chargé de ce dossier auprès du recteur anime un groupe académique qui fonctionne pour le premier et le second degré : adaptation et scolarisation des élèves handicapés (ASH). Ce groupe doit proposer des actions, les coordonner et les évaluer. De même, dans l'académie de Dijon, le recteur a confié à deux IA-IPR l'animation de plusieurs groupes de travail académiques ayant en commun de suivre les questions de scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques ; il est clair cependant que ce type de suivi a les plus grandes difficultés à s'articuler avec le travail effectué au niveau des départements où il existe des traditions de travail ancrées dans les habitudes et difficiles à modifier. Dans l'académie de Lyon, le recteur a confié la responsabilité du dossier à l'inspecteur d'académie de l'Ain.

Action à destination des élèves du premier et du second degré

Les instruments de la réussite de la scolarisation des élèves handicapés résident dans la mobilisation des enseignants et de tous les dispositifs mis en place au sein des services de l'Education nationale, mais aussi des établissements et services médico-sociaux.

Dans les perspectives ouvertes par les dispositions de la loi du 11 février 2005, la mise en place d'un parcours scolaire individualisé adapté à chaque enfant a pour corollaire un développement des modes de scolarisation partagés. En conséquence, il est apparu nécessaire de mettre en place les conditions d'un véritable partenariat entre les établissements médico-sociaux et les écoles, collèges et lycées de proximité afin de favoriser progressivement la scolarisation des enfants handicapés dans le milieu ordinaire. Cette orientation nécessitait parallèlement une amélioration des modalités de prise en charge financière. Ainsi, l'article R314-119 du code de l'action sociale et des familles a été complété par le décret n°2006-584 du 23 mai 2006 relatif à la tarification, au financement et à l'administration provisoire de certains établissements et services sociaux et médico-sociaux, qui prévoit la modulation du tarif journalier. Une circulaire explicative relative au calcul du prix de journée pour les enfants scolarisés partiellement en milieu ordinaire sera prochainement adressée aux services déconcentrés du ministère de la Santé et des Solidarités.

Adoption d'une charte d'accueil des enfants en situation de handicap à Perpignan

La direction de l'action éducative et de l'enfance de la ville de Perpignan a mis en place une mission « Handicap et vieillissement » et elle a proposé la création d'une cellule opérationnelle mixte (Ville, Education nationale) chargée de valider les conditions d'accessibilité ainsi que d'accompagnement de la communauté éducative sur tous les temps d'accueil de l'enfant. Faisant référence à son projet éducatif local (PEL) de 2001, le maire de la Ville de Perpignan a signé une charte d'accueil des enfants en situation de handicap, précédée d'un préambule « accueil des enfants en situation de handicap en temps scolaire et périscolaire »[5], avec le directeur des services départementaux de l'Education nationale des Pyrénées orientales, le sénateur des Pyrénées orientales et le préfet. La ville s'engage en particulier à élaborer un plan de mise aux normes d'accessibilité les établissements scolaires relevant du secteur primaire et à la formation des personnels scolaires, péri-scolaires et extra-scolaires chargés d'encadrer les enfants présentant un handicap.

6a-5. Les difficultés à surmonter

Les services du ministère chargé de l'Education nationale et ceux du ministère délégué aux Personnes handicapées ont entrepris conjointement un travail d'analyse auprès de quatre inspections académiques représentant des sites « pilotes » dans le domaine de la scolarisation avec l'objectif d'identifier les obstacles qui s'opposent à une réussite pleine et entière de la scolarisation des élèves handicapés et les perspectives ouvertes par la nouvelle architecture institutionnelle issue des modifications législatives et réglementaires. Le but de cette opération est de réunir les acteurs institutionnels de la scolarisation des élèves handicapés afin de créer entre eux une synergie qui soit de nature à mieux assurer cette scolarisation.

L'amélioration recherchée doit porter autant sur le plan quantitatif en réduisant encore le nombre d'élèves qui ne trouvent pas de solution scolaire, que sur le plan qualitatif en améliorant l'efficience de cette scolarisation.

[5] Voir la charte de la ville de Perpignan et le préambule en annexe n°4.

En outre, une note sur le suivi de la mise en œuvre de la loi du 11 février a déjà été rédigée en juillet 2006, à la veille de la rentrée scolaire, par Catherine Bizot et Philippe Claus, (IGEN) faisant état des difficultés rencontrées dans l'application de la loi et formulant des propositions.

Reprenant les remarques déjà faites dans le rapport de l'inspection générale publiée en février 2002, les inspecteurs généraux constatent le manque préjudiciable de coordination et d'impulsion au niveau académique et ils préconisent la création d'une instance auprès des recteurs pour assurer le pilotage des dispositifs.

Ils dénoncent des incohérences dans la scolarisation des élèves du second degré ; un élève sortant de CLIS peut poursuivre sa scolarité soit en SEGPA, soit en milieu ordinaire ou bien encore dans un établissement médico-éducatif, les capacités d'accueil restant encore insuffisantes au regard du nombre d'élèves handicapés scolarisés dans le premier degré. Ils estiment que la plupart des académies offrent une UPI pour trois ou quatre CLIS (le nombre de CLIS paraissant satisfaisant pour le premier degré). Malgré les progrès intervenus, l'écart reste important par rapport aux besoins évalués par le ministère de la Santé et on regrette encore trop de disparités entre les académies et entre les départements.

En termes de ressources humaines, en dépit des progrès réalisés grâce aux IUFM et aux départements, il reste encore de nombreux postes occupés à titre provisoire par des enseignants non spécialisés. Un effort important de formation est absolument nécessaire. En outre, il faudrait sensibiliser davantage l'ensemble des enseignants du second degré à une problématique qui leur reste trop souvent étrangère. Tout enseignant est désormais susceptible de scolariser de manière plus individuelle un élève à « besoins éducatifs particuliers » (dont le handicap fait partie) et tout enseignant peut être appelé à intervenir dans un dispositif de scolarisation collectif.

Si dans tous les départements, les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) ont été mises en place, ce guichet unique, que constitue les MDPH, n'est que partiellement fonctionnel.

Bien que des textes récents définissent les missions des professeurs référents, il faudra également certainement du temps et des moyens pour que le suivi des élèves se fasse dans de bonnes conditions. La fonction est en tout cas encore à inventer.

De même, le député Guy Geoffroy, dans un rapport récent *Réussir la scolarité des enfants handicapés (2006),* insiste sur le passage indispensable de la professionnalisation à l'émergence de nouveaux métiers, en particulier, celui d'AVS.

Il faudra vaincre les doutes des écoles et des cadres locaux devant un dispositif qui n'est pas encore défini et qui va demander, à tous, des efforts importants.

La politique menée en France de prise en compte de la diversité des élèves et de leurs besoins éducatifs spécifiques, pose un problème de fond non résolu : s'il s'agit de conduire tous les enfants à la réussite scolaire, comment faut-il définir cette réussite ? La France a toujours eu tendance à privilégier un modèle unique de réussite académique qui reposait sur le mythe égalitaire. Selon les propos tenus par Bernard Gossot, inspecteur général de l'Education nationale honoraire, en novembre 2006 : « Ce mythe a conduit à une double condamnation, celle de l'école puisqu'elle ne parvient pas à répondre à toutes les attentes ; celle des élèves qui, s'ils n'atteignent pas cet objectif, sont considérés « en difficulté » et se trouvent disqualifiés. Une réelle prise en compte de la diversité devrait permettre à l'école d'amener chaque élève à réaliser son parcours personnel par des voies diverses, adaptées à ses potentialités, à ses besoins et à ses aspirations, afin qu'il parvienne à un rôle social et citoyen sans jugement de valeurs. Mais l'école n'est pas seule responsable du devenir du jeune et ce n'est pas elle qui établit la reconnaissance sociale – et économique – des compétences dans les divers champs professionnels. »

6b. L'accès à l'enseignement supérieur et l'accompagnement des étudiants handicapés

6b-1. Les textes

Dans l'enseignement supérieur, la loi du 11 février 2005 institue un nouveau contexte législatif et notamment dans l'article 20 qui a créé l'article L. 123-4-1 du code de l'éducation et modifié l'article L. 916-1 du même code.

-L'article L.123-4-1, stipule en effet que : « les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en oeuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études. »

-L'article L. 916-1 4è alinéa précise que : « par dérogation au premier alinéa, des assistants d'éducation peuvent être recrutés par l'Etat pour exercer des fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés dans les conditions prévues à l'article L. 351-3 ainsi que pour exercer des fonctions d'accompagnement auprès des étudiants handicapés inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur mentionnés aux titres Ier, II, IV et V du livre VII du présent code et pour lesquels une aide a été reconnue nécessaire par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. »

Par ailleurs, la loi prévoit la création de la prestation de compensation avec ses volets aides humaines et aides techniques en particulier.

6b-2. La mise en œuvre

La mise en œuvre des ces textes va se traduit de différentes façons.

L'accompagnement des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur

Cet objectif implique soient réunies plusieurs conditions.

-Des financements : ils émanent du ministère chargé de l'Education nationale et de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA), à hauteur de 5 millions d'euros par an.

-L'identification des bénéficiaires actuels et nouveaux à la rentrée : la direction générale de l'enseignement supérieur, la direction générale de l'action sociale, l'AGEFIPH et les associations vont mettre en commun les données qu'elles possèdent sur les bénéficiaires pour lesquels une aide a été reconnue nécessaire par la commission des droits et de l'autonomie (CDAPH). Un premier bilan devait être établi au 15 juillet 2006.

-Des types d'accompagnement et des modalités d'intervention bien précises : il s'agit d'accompagnements humains qui viennent en complément des accompagnements de droit commun, des aides techniques, des aménagements collectifs ou individuels. Les modalités de ces accompagnements seront précisées dans un cahier des charges.

-La création d'un dispositif interministériel : le parti pris est de confier aux universités et aux établissements la responsabilité de la mise en œuvre des mesures d'accompagnement des étudiants, quelles qu'elles soient : accueil, accessibilité, auxiliaires de vie universitaire, mesures complémentaires apportées par les associations. Ce sont donc les établissements qui sollicitent des prestations auprès des associations et conventionnent avec elles à cet effet.

Afin de cadrer ce dispositif, il est convenu de mettre en place

au niveau national :

-un protocole d'accord entre le ministère chargé de l'Education nationale, le ministère chargé des Personnes handicapées, la caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) qui sont les financeurs ;

-un comité de pilotage, présidé par Patrick Gohet, délégué interministériel aux Personnes handicapées. Chargé de la concertation entre les signataires du protocole, il sera l'interlocuteur des établissements et des associations. C'est lui qui aura la charge de valider la programmation des crédits à déléguer aux établissements ;

au niveau local :

-un conventionnement des financeurs avec les universités ou les établissements après une estimation des accompagnements à assurer ;

-un conventionnement entre universités ou établissements et associations. La convention précisera le nombre d'étudiants concernés, le niveau de l'accompagnement, le coût global défini, pendant la période transitoire, de manière forfaitaire par étudiant accompagné.

Un nouveau processus de décision d'attribution des aides

Le nouveau dispositif, mis en place en application de la loi, a prévu une maison départementale des personnes handicapées (MDPH), constituée en groupement d'intérêt public (GIP), créée dans chaque département. La MDPH a notamment vocation à mettre en place et organiser le fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire qui, à partir du projet de vie exprimé par l'étudiant(e) handicapé(e), ses parents ou son représentant légal, et après avoir procédé à l'évaluation de ses besoins (notamment en situation d'études), doit élaborer un plan de compensation.

C'est la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui décide des aides accordées. Toutefois, à titre transitoire pour la rentrée 2006, les étudiants ayant été pris en charge auparavant continueront de l'être.

Les nouveaux étudiants devront obtenir une décision de la CDAPH ou, au minimum, une évaluation faite, soit par un médecin de l'équipe pluridisciplinaire, soit par un médecin de l'université.

La mise en œuvre d'un nouveau dispositif dans les universités

Les universités disposent toutes d'un responsable de l'accueil des étudiants handicapés, nommé par le président. Certaines universités disposent d'un véritable service avec un budget propre.

Les étudiants handicapés se sont vus attribuer pour accomplir leurs études des aides diverses, certaines totalement prises en charge financièrement par l'établissement, notamment l'aménagement des conditions de passage d'examen, le soutien, le tutorat, la reprographie, voire selon les cas, la transcription en Braille. Ces aides sont reconduites.

Les universités devront conclure des conventions avec des associations prestataires de service pour des aides qu'elles n'ont pas la compétence d'assurer : aides à la communication, en langue des signes (LSF), en langage parlé complété (LPC), prise de notes, éventuellement transcription en Braille, auxiliaire de vie quotidienne... Elles pourront éclairer l'équipe pluridisciplinaire sur les besoins spécifiques d'un étudiant dans l'établissement.

Les exigences imposées par ce nouveau dispositif impliquent toutefois un accompagnement de la part des établissements.

6b-3. Les difficultés

On ne peut que constater la grande disparité actuelle de l'accueil des étudiants handicapés dans les universités. Cette diversité tient à la fois au nombre d'étudiants accueillis (d'une vingtaine à plus de 300) et à la politique interne à l'établissement.

Le dispositif qu'il est proposé de mettre en place en application de la loi du 11 février 2005 va engager les universités dans une prise en compte de la totalité des mesures d'accompagnement des étudiants : aménagement des études, des cursus, des examens, mise en accessibilité des locaux, des bibliothèques universitaires, transcription en Braille ou adaptation des documents pédagogiques, aides humaines à la communication ou à la vie quotidienne. C'est l'ensemble de ces dimensions que l'université devra gérer. Dans ces conditions, il est difficilement envisageable que le seul responsable de l'accueil, très souvent non déchargé d'une partie de ses tâches, puisse assumer ce travail. La création d'un service d'accueil des étudiants handicapés est éminemment souhaitable.

Une politique d'information et de formation devra également être conduite à destination des établissements d'enseignement supérieur :

Dès le mois de septembre 2006, à l'initiative de la Conférence des présidents d'universités, un groupe de travail va élaborer un guide d'action à destination des établissements.

Durant l'année 2006/2007, des actions de formation des personnels seront proposées. En effet, les personnels des établissements qui assureront la coordination des actions en faveur des étudiants handicapés seront associés à l'analyse des besoins de ces étudiants. Même s'ils sont ceux qui connaissent le mieux la vie à l'université et ses contraintes, ils ne possèdent pas tous toutes les compétences requises en matière d'analyse des besoins, compte tenu des déficiences et des conséquences de celles-ci.

6c. L'accès à la formation professionnelle des personnes handicapées

La formation professionnelle a un rôle essentiel puisqu'elle favorise l'accès des personnes handicapées à la vie professionnelle. Elle s'appuie sur des dispositifs de droit commun, complétés par des dispositifs spécifiques.

6c-1. Les textes

La loi n°2004-391 du 4 mai 2004

La loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social affirme le principe général d'accès de tous à la formation professionnelle. L'article 5 de la loi précitée dispose que : « les personnes mentionnées à l'article L. 323-3 du code du travail, notamment les personnes handicapées, ont accès à l'ensemble des dispositifs de formation dans le respect du principe d'égalité de traitement, en prenant les mesures appropriées ».

La loi n° 2004-809 du 13 août 2004

La loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, dans son article L. 214-12 du code de l'éducation, précise que « la région définit et met en œuvre la

politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle. »

Cette loi a réaffirmé la compétence de droit commun en matière de formation professionnelle que les conseils régionaux ont depuis 1983.

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005

La loi n °2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a conforté ce principe de non discrimination des personnes handicapées.

L'article 26 de cette loi prévoit la mise en œuvre de politiques concertées d'accès à la formation professionnelle des personnes handicapées.

Le décret n° 2006-26 du 9 janvier 2006

Le décret n°2006-26 du 9 janvier 2006, relatif à la formation professionnelle des personnes handicapées ou présentant un trouble de santé invalidant, pris en application de l'article 26-V de la loi du 11 février 2005, prévoit des dispositions concernant l'aménagement des formations afin de tenir compte des contraintes particulières des personnes handicapées.

6c-2. La mise en œuvre

Les dispositifs de droit commun

Les personnes handicapées ont accès à l'offre de formation proposée par les conseils régionaux qui ont donc une compétence de droit commun en matière de formation professionnelle.

Les personnes handicapées ont également accès à l'offre de service de l'association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) pour laquelle elles constituent un public privilégié.

Les personnes handicapées ont accès à l'ensemble du dispositif de formation : conformément au décret du 9 janvier 2006, sont prévues des dispositions concernant l'aménagement des formations afin de tenir compte des contraintes particulières des personnes handicapées. Ces adaptations peuvent concerner l'organisation d'un accueil à temps partiel ou discontinu, la mise en œuvre d'une durée adaptée de la formation et l'adaptation des modalités de validation de la formation professionnelle. Ces aménagements sont mis en place par les organismes de formation, ainsi que par l'ensemble des acteurs concourant à la formation professionnelle continue. Ces aménagements portent sur l'ensemble des actions de formation entrant dans le champ des dispositions relatives à la formation professionnelle continue prévues à l'article L.900-2 du code du travail. Ils sont mis en œuvre sur la base des informations fournies par la personne handicapée, par les organismes qui l'accompagnent dans son parcours d'accès à l'emploi, ainsi que par les organismes qui participent à l'élaboration de son projet d'insertion sociale et professionnelle. Ces dispositions ont vocation à s'appliquer à l'ensemble des organismes dispensant des formations professionnelles ou délivrant des certifications professionnelles. Les institutions délivrant des diplômes, titres professionnels ou certificats de qualification professionnelle devront décliner ces principes dans leur propre système de validation.

Les dispositifs spécifiques

A titre principal, ce sont les centres de rééducation professionnelle (CRP) qui proposent des dispositifs de formation spécifiquement dédiés aux personnes handicapées. Les CRP offrent un environnement médico-social adapté aux besoins des personnes handicapées : ces dernières y bénéficient d'un stage de rééducation professionnelle qui leur permet de suivre une formation qualifiante de longue durée avec la possibilité d'être rémunérées.

Les centres d'aide par le travail (CAT), contribuent à la formation professionnelle de leurs propres travailleurs handicapés.

Les entreprises adaptées (EA), qui remplacent les ateliers protégés (AP), cotisent en tant qu'employeurs à un fonds de la formation professionnelle. Dans ce cadre, elles exercent une responsabilité propre à l'égard de leurs salariés en vue de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de qualification professionnelle, et de contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale.

La complémentarité des dispositifs

La complémentarité entre les différentes offres de formation est recherchée afin de favoriser une utilisation optimale des possibilités de formation professionnelle offertes aux personnes handicapées, conformément à l'article 26 de la loi du 11 février 2005. Ces politiques ont pour objectif de recenser et de quantifier les besoins de formation des personnes handicapées, et la qualité des formations dispensées. Elles doivent favoriser l'utilisation efficiente des différents dispositifs en facilitant la mise en synergie entre les organismes de formation de droit commun et les organismes spécifiquement dédiés aux travailleurs handicapés. La loi du 11 février 2005 confirme ainsi la mise en place d'une politique volontariste de formation professionnelle des personnes handicapées en favorisant la continuité des interventions entre les différents dispositifs de formation et le développement de nouvelles réponses aux besoins.

6c-3. Les résultats

En 2004, ont été répertoriées 6 943 formations financées par les conseils régionaux pour des bénéficiaires handicapés (hors financement des CRP dits régionalisés, et hors chiffres Languedoc-Roussillon et Guadeloupe). En 2005, ces formations sont au nombre de 7 885 (hors financement des CRP dits régionalisés).

L'AFPA accueille en formation un nombre croissant de stagiaires handicapés et renforce, par la qualification, son activité en faveur de l'insertion professionnelle des travailleurs handicapés. En 2004, le nombre total de personnes handicapées formées s'élève à 11 282 (y compris l'enseignement à distance), ce qui représente une évolution de plus 10,3 % du nombre d'entrées par rapport à 2003 (10 227). Au titre du programme d'activité subventionné par l'Etat (PAS), les effectifs de stagiaires handicapés ont progressé de 16 %. La progression s'est poursuivie en 2005 puisque l'on constate une augmentation de 11,8 % d'entrées en formation à l'AFPA de personnes handicapées au cours de l'année : au total on comptabilise 12 615 entrées en formation (hors opération demandeurs d'emploi de longue durée (DELD)

C'est la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP), remplacée par la commission des droits et de l'autonomie (CDA) depuis l'adoption de la loi du 11 février 2005, qui oriente les travailleurs handicapés, à leur demande, vers les centres de rééducation professionnelle (CRP). En 2004, la COTOREP a pris 9 216 décisions d'orientation vers un CRP, suite à une première demande ou à un renouvellement.

6c-4. Les difficultés

Année après année, le nombre de personnes handicapées bénéficiant d'une formation professionnelle augmente, mais il est évident que les besoins restent considérables.

7. Les populations économiquement et socialement défavorisées : mesures financières

Conformément aux principes directeurs prescrits pour l'établissement des rapports sur l'application de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), article 3, 2ième alinéa, seront indiquées ci-dessous les mesures prises « pour instituer ou garantir l'accès à tous les niveaux de l'enseignement en France, par exemple, mesures anti-discriminatoires, financières, bourses, actions positives ou constructives »

Les références, en la matière, sont prises dans *Le système éducatif et son administration*, édité par l'association française des administrateurs de l'éducation (AFAE).

Dans le second degré, le système d'attribution des bourses s'est traditionnellement développé en France avec la volonté de démocratiser l'enseignement. Bien que l'enseignement soit gratuit, cette gratuité n'a pas suffi à assurer la démocratisation, ce qui explique l'effort traditionnellement fait par l'Etat pour mettre en place un dispositif d'aides financières à la scolarité pour aider les familles les plus modestes à supporter la charge de la scolarité de leurs enfants.

Ce dispositif comprend deux catégories d'aide : d'une part les bourses accordées selon le quotient familial, auxquelles s'ajoutent des aides spécifiques pour les élèves déjà boursiers et d'autre part, les fonds sociaux, gérés par les établissements scolaires, qui sont destinés à aider certains élèves et leur famille à faire face à des difficultés particulières, à assumer des dépenses liées à la scolarité et à faciliter l'accès à la restauration scolaire.

Dans l'enseignement supérieur, sont comptabilisées, chaque année, les aides financières destinées aux étudiants.

7a. Les bourses et les primes dans le second degré

7a-1. Les textes

Les décrets du 2 janvier 1959 : les bourses de lycée

Les décrets n° 59-38 et 59-39 du 2 janvier 1959 régissent les conditions d'attribution des bourses de lycée.

Le décret du 28 août 1998 et la circulaire du 31 août 1998 : les bourses de collège

L'article L.531-1, 2 et 3 du Code de l'éducation et le décret n° 98-762 du 28 août 1998 régissent les conditions d'attribution des bourses de collège. La circulaire n°98-170 du 31 août 1998 définit les modalités du dispositif de ces bourses.

La circulaire du 21 juillet 2000 : les bourses au mérite

La circulaire n° 2000-109 du 21 juillet 2000 crée les bourses au mérite qui viennent compléter l'attribution d'une bourse de lycée à certains élèves méritants.

Le décret du 28 novembre 2001 et la circulaire du 6 décembre 2001 : la prime à l'internat

Le décret n° 2001-1137 du 28 novembre 2001 crée une prime à l'internat pour les élèves collégiens déjà boursiers, comme pour les lycéens boursiers et fixe les modalités d'attribution

de la prime. La circulaire n° 2001-258 du 6 décembre 2001 fixe les conditions d'attribution de cette bourse aux élèves boursiers.

La loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école

La loi du 23 avril 2005 rappelle que le service public de l'éducation garantit le droit à l'éducation pour tous, article 2, troisième alinéa, (inséré après le premier alinéa de l'article L.111-1 du code de l'éducation) : « Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale. »

7a-2. La mise en œuvre

Pour les collèges, les bourses sont gérées au niveau de l'établissement considéré et attribuées aux familles les plus démunies qui ont des enfants inscrits dans un collège public, dans un collège privé sous contrat ou dans une classe de niveau collège du centre national d'enseignement à distance (CNED). Le montant annuel est calculé selon trois taux en fonction des ressources des familles et du nombre d'enfants à charge tels qu'ils figurent sur l'avis d'imposition sur le revenu.

Des bourses « d'enseignement d'adaptation » sont accordées, sous réserve de ressources des parents, par les directeurs des services départementaux de l'Education nationale, aux élèves soumis à l'obligation scolaire qui ont des difficultés particulières de scolarisation à l'école primaire et au collège.

Les bourses des lycées sont attribuées aux élèves scolarisés dans un lycée d'enseignement public, dans un lycée privé sous contrat ou habilité à recevoir des boursiers nationaux, dans un établissement régional d'enseignement adapté (EREA) et dans certaines classes des centres de formation pour apprentis (CFA). Deux parts supplémentaires sont accordées aux élèves qui suivent un enseignement professionnel ou technologique. Différentes primes complémentaires, en particulier d'équipement, sont également susceptibles d'être attribuées.

Des bourses au mérite peuvent venir compléter les bourses de lycée de certains élèves méritants, tout au long de leur scolarité. Elles permettent aux élèves boursiers sortant du collège et ayant eu de très bons résultats au diplôme du brevet des collèges, de poursuivre dans de bonnes conditions, leur scolarité jusqu'au baccalauréat. Le montant de cette bourse a été augmenté en 2006.

Le Comité interministériel des villes qui s'est tenu le 9 mars 2006, dans le cadre de l'application du plan de cohésion sociale adopté par la loi du 30 décembre 2004, a annoncé que le nombre de bénéficiaires de bourses au mérite serait multiplié par trois. En 2006, le ministre chargé de l'Education nationale a également annoncé que les élèves des collèges « ambition réussite » ayant obtenu le brevet des collèges avec la mention bien ou très bien, non seulement recevraient une bourse au mérite, mais pourraient également choisir le lycée de leur choix en dérogeant au secteur de recrutement des lycées de leur académie.

7a-3. Les résultats : évolution du nombre des boursiers

Dans les cinq dernières années, le nombre des boursiers est resté particulièrement stable dans le second degré.

Selon les statistiques communiquées par le RERS 2002, en 2001-2002, 1 348 750 jeunes de France métropolitaine et des départements d'Outre-Mer (DOM), soit 24,1 % des élèves du second degré (y compris les EREA) avaient bénéficié d'une bourse nationale : 26,9 % dans

les établissements publics et 12,9 % dans les établissements privés. Le pourcentage des boursiers variait sensiblement d'un cycle à l'autre : nettement plus élevé en cycle professionnel (35,7 %) qu'en second cycle général (16,3 %).

En 2005-2006, selon le RERS 2006, avec une variation d'un peu plus d'1 %, les chiffres sont sensiblement les mêmes : 1 330 000 jeunes boursiers pour la France métropolitaine et les DOM, soit 24,2 % des élèves du second degré (y compris les EREA). Cette proportion est toujours deux fois plus élevée pour les établissements publics que pour les établissements privés : 27,1 % contre 12,9 %. Le pourcentage des boursiers est encore nettement plus élevé pour le second cycle professionnel (34,5 %) qu'en second cycle général (15,8 %).

Le nombre de boursiers bénéficiant de la bourse au mérite est de l'ordre du 5 % du total des lycéens de la métropole et le nombre de boursiers lycéens touchant la prime à l'internat est de 9 % de ce même total.

7a-4. Les difficultés à surmonter

La France s'est efforcée d'accorder aux élèves et à leurs familles des aides matérielles directes et indirectes qui constituent un ensemble diversifié de soutien, permettant de répondre à des situations durables de précarité (les bourses) et à des situations ponctuelles.

Cependant, malgré les dispositifs particuliers mis en place par l'Etat, au titre de l'aide sociale, pour compléter le système des bourses, telle que l'allocation de rentrée scolaire (créée en 1986 et versée directement par les caisses d'allocations familiales), le montant des bourses s'est dégradé au cours des vingt cinq dernières années. En raison du plafond des ressources qui ouvrent la possibilité d'obtenir une bourse, seules les familles très démunies peuvent percevoir une bourse, de montant modeste, surtout en collège.

Cependant, de leur côté, les collectivités territoriales sont intervenues. Les départements et les régions ont multiplié les aides à la scolarité des collégiens et des lycéens : bourses, aides aux stages à l'étranger, aides à la restauration, doublement du fonds social lycéen, etc. Ces dernières années, nombreuses ont été les régions à fournir gratuitement (en totalité ou en partie) les manuels scolaires des lycéens. C'est une initiative en voie de généralisation.

7b. Les fonds sociaux des collèges et des lycéens

Les fonds sociaux ont été créés entre 1991 et 1997 pour permettre à des familles démunies des collégiens et des lycéens de faire face à des difficultés ponctuelles.

-Deux fonds ont été mis à la disposition des collèges :

Le fonds social collégien

Ce fonds a été créé en 1995. Il est destiné à aider les familles de collégiens à assumer les dépenses de scolarité et de vie scolaire. C'est une aide exceptionnelle qui peut prendre la forme d'un concours financier direct ou de prestations en nature. Les crédits disponibles sont répartis entre les établissements en fonction de critères économiques et sociaux.

Le fonds social pour les cantines

Réglementé par la circulaire n° 97-187 du 4 septembre 1997 pour les établissements publics et par la note n° 97-1752 du 19 novembre 1997 pour les établissements privés, le fonds social pour les cantines a été créé pour permettre aux enfants des milieux particulièrement défavorisés de fréquenter la cantine de leur établissement.

-Deux fonds sont également à la disposition des lycéens :

Le fonds social lycéen

Régi par la circulaire n° 98-044 du 11 mars 1998, le fonds social lycéen peut apporter une aide exceptionnelle à un élève pour faire face à des dépenses de vie scolaire et de scolarité.

Ces aides sont apportées par le chef d'établissement en espèces ou en nature. Les crédits sont également répartis en fonction de critères économiques et sociaux.

Le fonds social pour les cantines

Mis en place par la circulaire n° 97-187 du 4 septembre 1997 pour les établissements publics et par la note n° 97-1752 du 19 novembre 1997 pour les établissements privés, ce fonds social pour les cantines est destiné à faciliter l'accès à la restauration scolaire des lycéens de milieux particulièrement défavorisés.

En ce qui concerne les fonds sociaux dans les collèges et les lycées, il a été reproché aux établissements scolaires, dans le rapport de la Cour des comptes d'avril 2003 « La gestion du système éducatif », la sous-consommation récurrente de ces fonds qui démontrait, selon la Cour, la difficulté pour les établissements scolaires à assumer une fonction sociale qui dépassait leurs attributions traditionnelles. Depuis ce rapport, des efforts réels ont été effectués par les établissements pour dépenser leurs fonds sociaux.

7c. Les aides financières destinées aux étudiants

Les principales aides financières destinées aux étudiants sont les bourses sur critères sociaux, les bourses sur critères universitaires, les bourses de mérite et les allocations d'études.

En application de la circulaire n° 2003-061 du 23 avril 2003, les bourses sur critères sociaux sont accordées en fonction des ressources et des charges de famille. Ces bourses sont réservés aux étudiants de 1er et 2e cycles, en diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), en diplôme d'études approfondies (DEA) ou dans les nouveaux cursus licence et master, avec des conditions précisées sur l'âge, la nationalité et les études suivies.

Les bourses sur critères universitaires comprennent les bourses de service public, les bourses de DEA et de DESS et les bourses d'agrégation.

Les bourses au mérite ont été créées par la circulaire n° 98-143 du 8 juillet 1998. Elles sont attribuées à des étudiants remplissant les critères sociaux d'attribution d'une bourse de l'enseignement supérieur, aux ressources familiales limitées, titulaires du baccalauréat « mention très bien » et qui s'engagent à préparer le concours d'entrée à l'Ecole nationale d'administration (ENA), l'Ecole nationale de la magistrature (ENM) ou une grande école scientifique, ou à faire des études de médecine.

Le dispositif d'allocations d'études, mis en place en 1999, a été conforté par la circulaire du 23 avril 2003. Il répond aux difficultés que peuvent rencontrer les étudiants confrontés à des situations personnelles ne leur permettant pas de se voir attribuer une bourse dans le cadre du droit commun, bien que répondant aux conditions générales d'attribution des bourses sur critères sociaux.

Les bourses sur critères sociaux, au nombre de 496 427, représentent 95 % du total des aides. Leurs montants ont été relevés de 1,5 % en 2005.

Les bourses sur critères universitaires ont également été réévaluées de 1,5 % en 2005. Leur nombre (environ 12 500) reste stable depuis 2002-2003.

Outre les aides matérielles directes (bourses, secours d'études et prêts d'honneur, le fonds de solidarité et de développement des initiatives étudiantes, les aides aux transports, l'allocation de logement social, l'aide personnalisée au logement), les étudiants et leurs familles bénéficient d'importantes aides indirectes dans le cadre des œuvres universitaires, de l'aide aux associations et à la médecine universitaire et sous forme d'exonération des droits d'inscription dans les universités. Les familles d'étudiants reçoivent également des aides fiscales en termes de majoration du quotient familial ou de réduction d'impôt pour frais de scolarité pour les enfants étudiants poursuivant des études supérieures.

En conséquence, le nombre d'étudiants recevant une aide financière en France métropolitaine et dans les DOM n'a cessé de progresser. Il est passé de 478 600 en 2000-2001 à 522 242 en 2005-2006, soit une progression de 8,3 %, après avoir connu une hausse particulièrement importante de 1998 à 2000 (+ 4 %). Depuis 2002, cette proportion progresse très modérément (+ 0,5 % en 3 ans) alors qu'elle avait augmenté de 6 points avec le plan social étudiant entre 1997 et 2001. En 2005, la proportion d'étudiants aidés s'établit finalement à 30,2 %.

8. La lutte contre l'échec scolaire et la promotion de la réussite éducative pour tous

Des dispositifs de grande envergure, mobilisant la plupart des ministères, ont été adoptés ces dernières années. Ils visent à rendre effective la réussite éducative pour tous et particulièrement pour les enfants et les adolescents des quartiers défavorisés en leur offrant un accompagnement social, culturel et sanitaire destiné à aider également la famille dans son rôle éducatif.

Après avoir cité les principaux textes fondateurs de la politique voulue par le gouvernement pour lutter contre l'échec scolaire et promouvoir une véritable égalité des chances, seront successivement exposés :

-la relance de l'éducation prioritaire ;
-les dispositifs relais ;
-l'opération « Ecole ouverte » ;
-l'accès à l'enseignement supérieur et aux formations d'excellence ;
-des dispositifs exemplaires d'accès pour tous aux sciences et aux technologies de l'information et de la communication (TIC).

8a. Les principaux textes fondateurs

Le plan de cohésion sociale du 30 juin 2004 présenté en Conseil des ministres

Le plan de cohésion sociale, présenté le 30 juin 2004 en conseil des ministres, par le ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, Jean-Louis Borloo, prévoit un point 3 : « L'égalité des chances : pour assurer l'égalité des chances entre les enfants, le plan prévoit de mieux cibler les moyens destinés à l'éducation prioritaire et la mise en place d'équipes de réussite éducative dans les quartiers défavorisés. Pour accompagner les collégiens en difficulté, seront créées des plates-formes éducatives dans les collèges ainsi que des internats de réussite éducative. »

Le plan de cohésion sociale prévoit des « programmes de réussite scolaire » (programmes 15 et 16).

La loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005

La loi n ° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale, du 18 janvier 2005, traite de l'emploi, du logement et de l'égalité des chances. Dans le titre « l'accompagnement des élèves en difficulté » l'article 128 stipule que : « Les dispositifs de réussite éducative mènent des actions d'accompagnement au profit des élèves du premier et du second degrés et de leurs familles, dans les domaines éducatif, périscolaire, culturel, social ou sanitaire.

Ils sont mis en oeuvre dès la maternelle, selon des modalités précisées par décret, par un établissement public local d'enseignement, par la caisse des écoles, par un groupement d'intérêt public ou par toute autre structure juridique adaptée dotée d'une comptabilité publique.

Les dispositifs de réussite éducative s'adressent prioritairement aux enfants situés en zone urbaine sensible, ou scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire.

Chaque année, un bilan des dispositifs de réussite éducative est présenté à l'ensemble des partenaires y contribuant. ».

La circulaire de la délégation interministérielle à la Ville et au Développement social urbain (DIV) du 18 janvier 2005 adressée aux préfets

La DIV a adressé aux préfets le 18 janvier 2005 une circulaire co-signée du ministre de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement et du ministre déléguée à la Cohésion sociale et à la Parité, leur demandant de mettre en œuvre les programmes 15 et 16 de réussite scolaire.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005

La loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école est, plus de quinze ans après l'adoption de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'école, le grand texte qui régit l'école aujourd'hui.

Selon l'article 9 de la loi, intégré au code de l'éducation par l'article L.122-1-1, : « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :

-la maîtrise de la langue française ;

-la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;

-une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;

-la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;

-la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'Education (HCE). »

Afin que chaque élève ait acquis ce socle commun de connaissances au terme de la scolarité obligatoire, l'article 16, intégré au code de l'éducation par l'article L. 311-3-1, prévoit la mise en place des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) : « à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un programme personnalisé de réussite éducative. »

Le Comité interministériel de la Ville du 9 mars 2006

Le Comité interministériel de la Ville a réaffirmé, le 9 mars 2006, l'intervention de l'Etat en faveur des quartiers en difficulté et de leurs habitants en retenant cinq champs prioritaires, le troisième étant : « La réussite éducative et l'égalité des chances ». C'est dans ce cadre que des mesures nouvelles ont été arrêtées tandis que d'autres mesures déjà prises étaient seulement rappelées.

Les décisions prises pour « assurer la réussite éducative des enfants issus des quartiers en difficulté sont les suivantes :

-créer 15 internats de réussite scolaire en 2006 ;

-labelliser 249 collèges « ambition réussite » disposant de moyens renforcés ;

-développer le tutorat des universités et des grandes écoles ;

-mettre en cohérence et simplifier les dispositifs éducatifs locaux dans la perspective des contrats territoriaux de cohésion sociale.

Il est prévu, en outre, la création d'un lycée expérimental sur l'égalité des chances en Seine-Saint-Denis en l'insérant à la fois dans la carte scolaire locale et dans un réseau national d'établissements innovants.

La loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances

La loi pour l'égalité des chances n° 2006-396 votée le 31 mars 2006, avait été présentée par Jean-Louis Borloo, le ministre de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement et Azouz Begag, le ministre délégué à la Promotion de l'égalité des Chances. Selon le compte-rendu du conseil des ministres du 11 janvier 2006 : « le projet de loi a pour objet de mettre fin aux situations d'inégalité des chances et aux discriminations dont sont victimes les populations des quartiers difficiles, particulièrement les jeunes. Il vise à renforcer la cohésion sociale et à préserver notre pacte républicain. »

La loi votée a, dans sa 2e partie « Les enseignements scolaires », au chapitre VII, institué l'apprentissage junior qui comporte deux phases : l'apprentissage junior initial, qui offre une initiation aux métiers, et l'apprentissage junior confirmé, durant lequel le jeune se trouve sous contrat d'apprentissage. Ce cadre nouveau doit permettre un retour à l'enseignement général, si le jeune apprenti en formule la demande.

Le décret du 11 juillet 2006 « un socle pour tous »

Le décret n° 2006-861 du 11 juillet 2006 énonce toutes les connaissances et les compétences que tous les élèves doivent avoir acquises à la fin de la scolarité obligatoire.

La circulaire du 25 août 2006 mettant en œuvre les PPRE à l'école et au collège

La circulaire n°2006-138 du 25 août 2006 met en œuvre les PPRE à l'école et au collège en insistant sur le fait que cette action spécifique d'aide doit être intensive et de courte durée.

En concertation avec l'action menée par le ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le gouvernement entend délivrer au pays, depuis plusieurs années, un message fort mettant en exergue la promotion de l'égalité et de la lutte contre les discriminations. Il a été décrété que l'année 2006 devra être celle de la grande cause nationale de l'égalité des chances. Cette volonté politique s'est traduite par les textes suivants :

8b. La relance de l'éducation prioritaire

Historiquement, l'éducation prioritaire concerne des écoles et des collèges regroupés dans un ensemble appelé « zone d'éducation prioritaire » (ZEP). Les ZEP ont été créées en 1981 sous l'impulsion du ministre Alain Savary, puis relancées en 1990 et de nouveau en 1997 avec la mise en place des réseaux d'éducation prioritaire (REP) et l'apparition des contrats de réussite, aujourd'hui « contrat de réussite scolaire ». Y sont également associés, de manière

inégale selon les académies, des lycées professionnels et des lycées d'enseignement général et technologique.

A la rentrée 2004, l'éducation prioritaire concernait 557 000 collégiens, soit 21,4 % des effectifs du secteur public, contre 14,5 % en 1997. (Depuis 1999, les données relatives aux écoles ne sont pas disponibles.)

Les élèves y sont massivement d'origine sociale défavorisée : 64 % des élèves des 876 collèges de ZEP de la métropole et des DOM ont des parents ouvriers ou inactifs, contre 38 % ailleurs.

En fin de collège, leurs résultats sont en moyenne plus faibles qu'ailleurs, mais près d'un élève sur six manifeste une bonne ou très bonne maîtrise des compétences générales attendues par les programmes.

Dans un discours prononcé le 13 décembre 2005, le ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Gilles de Robien a relancé l'éducation prioritaire. A cette fin, il a considéré qu'il fallait en changer l'esprit en identifiant des établissements et non plus des zones.

Le 8 février 2006, après plusieurs mois de concertation avec les organisations syndicales et les fédérations de parents d'élèves, le plan de relance de l'éducation prioritaire a été annoncé. Sa mise en œuvre est précisée dans la circulaire du 30 mars 2006.

8b-1. Les textes : la circulaire du 30 mars 2006

La circulaire n°2006-058 du 30 mars 2006 consacrée aux « Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire » est publiée dans le bulletin officiel de l'Education nationale (BOEN) du 6 avril 2006. Elle traite de la structuration et du pilotage pédagogique, des accompagnements des équipes pédagogiques et du suivi et de l'évaluation des politiques mises en œuvre.

8b-2. La mise en œuvre

L'objectif de donner plus à ceux qui ont moins n'est pas remis en cause. Au contraire, il s'agit de « *donner vraiment plus à ceux qui en ont vraiment besoin* ». Cela suppose de distinguer plusieurs niveaux parmi les dispositifs de l'éducation prioritaire (EP) actuels : EP1, EP2 et EP3.

-Le niveau EP1 correspond aux collèges « ambition réussite » et aux écoles de leur secteur (où se concentrent les graves difficultés sociales et scolaires).

-Le niveau EP2 se situe en zones urbaines moins sensibles, qui comportent plus de mixité sociale : les établissements continueront à recevoir les moyens actuels.

-Le niveau EP3 comprend les ZEP/REP qui ont vocation à sortir en trois ans du dispositif de l'éducation prioritaire (les personnels actuellement en fonction conserveront les indemnités liées à l'éducation prioritaire tant qu'ils sont en poste dans ces établissements et durant trois ans maximum).

Par ailleurs, le plan de relance de l'éducation prioritaire énonce un même principe de réussite pour tous les élèves de l'éducation prioritaire et un même niveau d'exigence pour tous les élèves de l'école de la République. Au-delà, il convient, dans une logique de parcours de formation de l'élève, d'élargir ses choix et de permettre une orientation positive et ambitieuse, tournée notamment vers les filières d'excellence, en renforçant le maillage avec les lycées et l'enseignement supérieur.

Sur ces bases, les 249 réseaux « ambition réussite » (RAR) composés de 249 collèges et des 1 600 écoles élémentaires et maternelles de leurs secteurs ont été créés entre mars et mai 2006. Leurs comités exécutifs, nouveaux organes de pilotage local des réseaux, se sont déjà

réunis. Les fiches de postes destinées à permettre le recrutement d'enseignants supplémentaires sont publiées et les projets de réseaux sont formalisés dans des contrats « ambition réussite ».

Les équipes éducatives de ces réseaux constituant le niveau EP1 seront renforcées par 1 000 enseignants supplémentaires, 3 000 assistants pédagogiques, un principal adjoint et une infirmière scolaire, ce qui conforte le principe d'égalité des chances.

A la rentrée 2006, chacun des 249 réseaux « ambition réussite » sera donc pleinement opérationnel même s'il convient encore d'assurer leur accompagnement, tant par la formation continue que par le suivi des corps d'inspections. Si l'action s'est immédiatement concentrée sur le premier niveau d'éducation prioritaire, les réseaux « ambition réussite », l'ensemble des établissements de l'éducation prioritaire a vocation à mettre en œuvre les principes de la relance.

En 2006, 930 millions d'euros ont été attribués à l'éducation prioritaire. Le chiffre d'un milliard est avancé pour 2007.

8b-3. Des actions concrètes exemplaires

Le mandarin a été introduit comme langue vivante dans des classes des établissements « ambition réussite » et en ZEP. Cette langue rare, exigeante, faisant appel à l'imaginaire mais également à la mémoire, connaît une véritable succès (+35 % en un an). Des grands groupes industriels, comme Dassault, parrainent des classes de sinisants.

8b-4. Les résultats

Il est encore trop tôt pour apprécier les résultats de la relance de l'éducation prioritaire.

Toutefois, Catherine Vautrin, ministre déléguée à la Cohésion sociale et à la Parité, a souligné les résultats obtenus à la suite de l'application du plan de cohésion sociale, le 11 octobre 2006, à l'occasion du premier bilan du programme national de réussite éducative.

Le premier volet du dispositif concerne les équipes de réussite éducative (ERE), destinées à accompagner les enfants fragiles dès les premières années de la maternelle, hors du temps scolaire. Entre 2005 et 2006, près de 367 projets représentant près de 450 ERE auront été examinés pour « labellisation ». 327 projets ont d'ores et déjà été labellisés. L'objectif est de parvenir à 500 ERE d'ici la fin de l'année 2007. Actuellement, 80 000 enfants en bénéficient. Au total, 120 millions d'euros seront délégués aux préfets de région d'ici la fin de l'année 2006.

Les internats de réussite éducative (IRE) constituent le second volet du programme. Ils s'adressent prioritairement aux collégiens ne bénéficiant pas d'un environnement favorable à la réussite scolaire. 21 projets ont été labellisés et 25 devraient l'être d'ici fin 2006, avec 300 élèves accueillis. Ces internats existaient déjà auparavant, ils n'ont pas été créés dans le cadre du dispositif mais 2,7 millions d'euros ont été alloués aux préfets de région, soit 140 000 environ par projet, ce qui représente autour de 1 000 euros par élève et par an.

8b-5. Les difficultés

A la fin de l'année 2005, l'inspection générale dans une note d'étape sur la contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, signée par Anne Armand et Béatrice Gille (IGEN), a mis en exergue cinq points fondamentaux qui méritent une attention particulière, dans la relance de l'éducation prioritaire :

-« la nécessité d'un pilotage et d'un accompagnement renforcés au plan national et local ;

-la réduction du périmètre de l'Education prioritaire et le choix national de publics très ciblés, caractérisés par des handicaps socioculturels majeurs et l'absence totale de mixité sociale, pour qui l'on fait des efforts financiers et humains particulièrement importants ;

-l'arrêt de l'empilement historique de mesures notamment statutaires, décidées au plan national, mais qui figent les solutions à apporter, et le développement de l'expérimentation (article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole) et de l'autonomie des établissements dans le choix et l'utilisation de moyens beaucoup plus globalisés, sur projet et contrat ;

-la mise en place effective du socle de connaissances et de compétences, l'importance des mesures concernant les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) dans les établissements relevant de l'Education prioritaire ;

-l'implication des corps d'inspection, des chercheurs, et l'importance de la formation des enseignants et de l'ensemble des personnels. »

Les responsables de la relance de l'éducation prioritaire ont pris en compte ces préconisations.

En 2006, la difficulté principale rencontrée dans les dispositifs visant à développer l'égalité des chances réside dans la multiplicité des actions. Il s'en suit un problème de lisibilité pour les différents acteurs.

Concernant la mise en œuvre de la relance de l'éducation prioritaire, la contrainte principale fut le calendrier extrêmement serré dans lequel se sont mis en place les réseaux « ambition réussite ». Néanmoins la réactivité des équipes est à souligner et, à la rentrée 2006, tous les réseaux « ambition réussite » étaient opérationnels.

8c. Les dispositifs relais

8c-1. Les textes

Ce sont les suivants.

-La note d'orientation du 8 juin 2000 relative au pilotage.

-La circulaire n°2000-141 du 4 septembre 2000 relative au soutien aux équipes des dispositifs relais.

-La circulaire n°2003-085 du 16 mai 2003 relative au pilotage et à l'accompagnement des dispositifs relais. La Convention cadre du 10 octobre 2002 relative aux ateliers relais.

-La convention cadre du 14 avril 2006 relative aux ateliers relais.

8c-2. La mise en œuvre

Les dispositifs relais (classes et ateliers) ont été institués en 1998 pour les classes et en 2002 pour les ateliers.

Ces dispositifs proposent un accueil temporaire adapté à des élèves du second degré (essentiellement de collège) en voie de décrochage scolaire ou de déscolarisation et participent à ce titre à la lutte contre l'échec scolaire et à la prévention de la marginalisation sociale. Ils ont pour but de réinsérer durablement ces élèves dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle. Ils doivent permettre une démarche de réinvestissement dans les apprentissages, favoriser la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences et l'acquisition d'une qualification reconnue, tout en engageant les élèves dans un processus de resocialisation. Ils scolarisent des élèves qui ont bénéficié au préalable de toutes les possibilités de prise en charge prévues par les dispositifs d'aide et de soutien existant au sein de l'établissement et ne se substituent pas à

l'enseignement adapté ou spécialisé, ni aux mesures prévues pour l'accueil des élèves étrangers non francophones nouvellement arrivés en France.

Les dispositifs relais reposent sur une coopération avec le ministère de la Justice (direction de la protection judiciaire de la jeunesse), les collectivités territoriales (conseils généraux, communes...) et les associations.

Les classes relais dont la durée d'accueil peut varier de quelques semaines à plusieurs mois, sans toutefois excéder une année scolaire, font essentiellement appel à un partenariat relevant de la protection judiciaire de la jeunesse.

Les ateliers relais ont une durée d'accueil de quatre semaines renouvelables trois fois. Ils font appel à des associations agréées complémentaires de l'enseignement public au niveau national et académique, ainsi qu'aux fondations reconnues d'utilité publique.

Leur développement doit se faire dans le cadre de la relance de la politique de l'éducation prioritaire et en articulation notamment avec les collèges « ambition réussite ».

8c-3. Les résultats

Pendant l'année scolaire 2004-2005, ce sont 369 dispositifs relais (265 classes et 104 ateliers) qui ont accueilli plus de 6 160 élèves dont 1 664 environ en ateliers. Plus des quatre cinquièmes sont des garçons et près de 90 % proviennent de classes d'enseignement général. La majorité de ces élèves, en difficulté sociale et scolaire, ont en moyenne 1 an et 9 mois de retard. Généralement, ils restent en dispositif relais pour une durée de 3 mois (2 mois en atelier). Six mois après leur sortie du dispositif relais, 62 % sont scolarisés en collège, 10 % se voient proposer une orientation autre, 1 à 2 % des jeunes n'ont pas trouvé de solution.

Ces dispositifs relais ont donné dans leur ensemble de bons résultats, mais ils exigent des moyens.

8d. L'opération « Ecole ouverte »

8d-1. Les textes

La circulaire n° 2003-008 du 23 janvier 2003 (BOEN du 30 janvier 2003) a publié la charte « Ecole ouverte »[6] adoptée le 19 décembre 2002.

8d-2. La mise en oeuvre

L'opération interministérielle « Ecole ouverte » vise les enfants et les jeunes qui vivent dans des zones urbaines et rurales défavorisées ou dans des contextes culturels et économiques difficiles. Elle consiste à ouvrir les collèges et les lycées pendant les vacances, ainsi que les mercredis et samedis, pour accueillir les enfants et les jeunes qui ne partent pas en vacances, et leur proposer des activités éducatives : scolaires, culturelles, sportives et de loisirs.

Elle a vocation à s'appliquer particulièrement aux établissements des territoires de l'éducation prioritaire, en zones urbaines sensibles ou en établissements sensibles.

Les objectifs sont, en leur permettant d'accéder à des activités variées et de qualité, de valoriser l'image de l'école auprès des jeunes et des familles, de favoriser l'intégration sociale et scolaire, de contribuer à la prévention de l'exclusion et de la violence.

Cette politique mise en œuvre par l'Etat implique les ministères chargés de l'Education nationale, de l'Emploi et de la Santé qui financent le dispositif. L'opération s'inscrit dans le projet d'établissements volontaires. Le chef d'établissement est responsable de l'organisation

[6] Voir la charte « Ecole ouverte » en annexe n°5.

et de la mise en œuvre du projet. Dans chaque région, un groupe de pilotage régional, composé des représentants des financeurs nationaux, est chargé de la validation des projets et de l'attribution des financements. Une commission nationale fixe les orientations générales, les conditions d'éligibilité des projets et décide des évaluations. Chaque année, une évaluation est réalisée à travers un bilan quantitatif, qualitatif et financier.

Les activités réalisées sont très variées et couvrent un champ très large. L'opération permet à des jeunes issus de familles défavorisées d'avoir accès à des activités culturelles et artistiques ainsi qu'aux nouvelles technologies. Pour les enfants de cycle III (de l'école primaire) accueillis pendant l'été dans leur futur collège, l'opération facilite leur adaptation au collège. Certaines actions visent en particulier l'intégration des élèves issus de l'immigration.

8d-3. Les résultats et les obstacles

En 2005, 655 établissements ont participé à l'opération. Au total ; ils ont ouvert 340 semaines et ont accueilli 114 300 enfants et jeunes.

Sur le plan qualitatif, les établissements notent une amélioration du climat général de l'établissement et du comportement des élèves, l'impact positif sur l'image du collège, la re-motivation scolaire, l'intégration des élèves de CM2 en 6e, une amélioration des relations entre les élèves et les enseignants. Les difficultés relèvent essentiellement de l'aspect financier, pour le développement du dispositif.

8e. L'accès à l'enseignement supérieur et aux formations d'excellence

8e-1. Les textes

La Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence[7] du 17 janvier 2005

Cette charte est aujourd'hui signée par 263 universités, grandes écoles et écoles et formations d'ingénieurs en France.

La circulaire du 22 août 2005

La circulaire n°2005-148 du 22 août 2005 organise la mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence. Elle s'adresse aux préfètes et préfets de région et de départements et aux rectrices et recteurs d'académie.

8e-2. La mise en œuvre

La nécessité d'offrir une orientation valorisante et ambitieuse aux élèves scolarisés dans les structures de l'éducation prioritaire et des zones urbaines sensibles (ZUS), constitue une préoccupation centrale du ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement.

Ces dispositifs comptent, comme ailleurs, des élèves qui réussissent de manière remarquable. Cependant, leur ambition scolaire ou professionnelle s'étiole souvent faute d'un capital social et culturel approprié, d'une vision globale des enjeux de notre société et d'un accompagnement solide dans la complexité des parcours et des choix nécessaires à une orientation à la mesure de leurs capacités.

---

[7] Voir la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence en annexe n°6.

Afin de contribuer à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, les deux ministères (MENESR et Cohésion sociale) ont signé, avec la conférence des présidents d'universités, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs, une charte relative à l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence.

En outre, dans le cadre de la relance de la politique de l'éducation prioritaire, 100 000 étudiants des grandes écoles et universités vont pouvoir s'engager dans l'accompagnement de 100 000 élèves de l'éducation prioritaire, choisis pour leur motivation. Ils leur offriront un parcours de familiarisation avec des filières de l'enseignement supérieur afin de les préparer à les intégrer dans les meilleures conditions. Toutes sortes d'actions pourront être envisagées : actions éducatives ou culturelles, actions en lien avec les enseignants... Seront particulièrement privilégiés les collèges « ambition réussite ».

Cette opération donne une réalité au principe de l'égalité des chances et s'inscrit dans la mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence. Elle vise à développer l'ambition scolaire et professionnelle des élèves issus des dispositifs de l'éducation prioritaire, à les accompagner dans leur parcours d'études supérieures, à introduire une plus grande diversité sociale dans les grandes écoles et les universités.

Un an après sa mise en place dans le cadre du plan de cohésion sociale, un tutorat des lycéens fonctionne. Il a conduit en 2005 à la participation de 30 grandes écoles et universités à un projet en faveur de l'égalité des chances, ce qui représente 850 lycéens concernés pour la rentrée 2006. En 2007, 25 nouvelles écoles ou universités devraient s'engager, selon Catherine Vautrin, ministre déléguée à la Cohésion sociale et à la Parité, qui annonce 2 600 lycéens accompagnés en 2007 et 3 900 en 2008. 1,5 million d'euros ont été prévus en 2006 pour financer les transports et les activités culturelles des lycéens.

8e-3. Des actions exemplaires

L'ouverture de l'institut d'études politiques aux élèves de ZEP

L'expérience menée depuis 2001 à l'institut d'études politiques (IEP) à l'initiative de son directeur, Richard Decoing, a permis de constituer un nouveau dispositif en faveur de l'équité. La filière de l'éducation prioritaire n'est qu'une filière supplémentaire de recrutement dans un dispositif qui comprenait déjà de multiples voies d'accès. Ainsi, un élève reçu au baccalauréat avec une mention « très bien » peut être admis directement – sans passer par le concours – à l'IEP compte tenu de ses qualités. Si des bacheliers de certains lycées situés en éducation prioritaire ont dorénavant la possibilité d'accéder directement à l'institut d'études politiques, c'est parce qu'à l'origine ils souffrent d'handicaps socioculturels les empêchant de se mesurer aux « autres » à armes égales.

Sur les cinq dernières années, le directeur donne les chiffres suivants : « 189 admis sur un total de 3 500 élèves. Mais à la dernière promotion, les étudiants recrutés pour l'année universitaire 2005-2006, sont 57 sur 480. D'une année sur l'autre, leur proportion varie de 10 à 15 % »

Le dispositif de l'ESSEC « Une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ? »

En janvier 2003, l'ESSEC (école supérieure de sciences économiques et commerciales) lançait «Une prépa, une grande école, pourquoi pas moi ?». Ce dispositif a proposé à 22 lycéens issus de six établissements classés en zone d'éducation prioritaire de suivre pendant

trois ans – de la seconde à la terminale – un programme de formation complémentaire dont l'objectif était de démocratiser les promotions des grandes écoles.

Principal opérateur dans le dispositif, le lycée identifie cinq à sept lycéens de seconde et désigne au moins deux professeurs tuteurs chargés d'accompagner plus spécifiquement les élèves concernés tout au long du cursus. Une demi-journée par semaine, les lycéens complètent leur apprentissage culturel comportemental, encadrés par des tuteurs professeurs de leur lycée d'origine et des étudiants tuteurs de l'ESSEC.

Après 3 ans d'accompagnement, les lycéens ont opté pour des choix d'orientation ambitieux, ou du moins plus ambitieux que ce qu'ils auraient pu imaginer avant leur entrée dans le programme. Ainsi, sur les 23 lycéens entrés en seconde en janvier 2003, 19 sont allés au bout des 3 années d'accompagnement : 7 sont en classes préparatoires aux grandes écoles (5 en Economique, 1 en Scientifique, 1 en préparation à l'école Saint Cyr), 3 sont en écoles post-baccalauréat sur concours, 1 en faculté de médecine, 2 en faculté d'économie, 1 a opté pour un institut universitaire de technologie (IUT) Techniques de commercialisation, 1 pour un brevet de technicien supérieur (BTS) Commerce international, 1 prépare les concours d'entrée aux écoles d'art, et 3 n'ont pas eu leur baccalauréat et redoublent leur Terminale, mais ils ont aujourd'hui un projet professionnel.

L'ouverture de l'ENSAM aux élèves de ZEP

Alors que l'esprit de corps est très fort au sein des écoles d'ingénieurs, l'École nationale supérieure des Arts et Métiers (ENSAM) a mis en place une procédure qui vise à ouvrir son recrutement prioritairement à des élèves de lycées classés en éducation prioritaire (élèves de terminale préparant un baccalauréat scientifique, technologique ou professionnel et dont les parents ont des revenus faibles). Il s'agit ensuite d'imaginer d'autres voies d'accès que le système des classes préparatoires et de s'appuyer sur une stratégie de diplôme intermédiaire, en vue d'une intégration à l'ENSAM.

Le programme « Passeport Ingénieur Télécoms »

Le programme « Passeport Ingénieur Télécoms », lancé par le groupe de téléphonie SFR est mis en œuvre avec le concours du ministère chargé de l'Éducation nationale et le ministère de l'Emploi. Il consiste à apporter un soutien aux élèves de lycées situés en zones urbaines dites « sensibles » et se trouvant en 2e année de BTS industriel du secteur électronique.

L'objectif est de donner confiance à ces élèves et de les conforter dans leur ambition et de leur démontrer, par une information spécifique, que l'univers professionnel des télécoms leur est ouvert, pour peu qu'ils l'abordent avec les diplômes adéquats ; et enfin de les engager, grâce à une panoplie d'aides complémentaires, à poursuivre leurs études avec la perspective d'obtenir un titre d'« ingénieur télécoms ».

L'ouverture sociale des classes préparatoires

« Les classes préparatoires ont une capacité d'accueil supplémentaire d'environ 8 000 places. Ces places vacantes doivent être utilisées pour faire bénéficier les élèves « boursiers de l'égalité des chances » de cette formation, sans s'écarter de l'exigence de niveau scolaire. Un plan pluriannuel de trois ans doit permettre d'atteindre l'objectif visé, à raison de 2 000 à 3 000 places vacantes pourvues chaque année. » C'est ce qu'a déclaré Claude Boichot, inspecteur général de l'Éducation nationale, chargé de mission sur les classes préparatoires, le 14 janvier 2006, à l'occasion d'un débat sur l'ouverture sociale de ces formations organisé par l'Association des proviseurs de lycée à classes préparatoires aux grandes écoles (APLCPGE).

Le président de la République, lui même, a demandé à ces formations d'accueillir un tiers de boursiers d'ici trois ans, le 4 janvier 2006, à l'occasion de ses vœux à la presse.

En moyenne, les CPGE, dont l'effectif global dépasse les 73 000 élèves, comptent 18% de boursiers. À titre de comparaison, ils sont 38% en IUT. En 2005, 937 élèves de terminale issus de ZEP ont posé une candidature en classe préparatoire. 600 ont été admis.

8e-4. Les difficultés à surmonter

Entre 30 et 50 experts appartenant au monde de l'enseignement supérieur participent, tous les deux mois, à des réunions du groupe de travail "ouverture sociale", mais toutes ne sont pas encore dans une phase d'action. Les grandes écoles, qui n'ont pas encore pris d'initiatives, s'interrogent avant tout sur le financement des dispositifs et les liens à nouer avec les lycées. Ces initiatives engagent des changements d'habitudes à la fois pour les grandes écoles et les lycées partenaires.

Ce sont les résistances au changement qui peuvent le plus freiner les initiatives.

8f. Des dispositifs exemplaires d'accès pour tous aux sciences et aux techniques de l'information et de la communication (TIC)

8f-1. « La main à la pâte »

« La main à la pâte » a été lancée en 1996, à l'initiative du professeur Georges Charpak, prix Nobel de physique 1992 et membre de l'Académie des sciences. Elle vise à promouvoir au sein de l'école primaire une démarche d'investigation scientifique.

Partant en particulier du constat que l'image des sciences n'est souvent guère positive chez les élèves dont les performances sont faibles, elle propose la charte de « La main à la pâte »[8] constituée de dix principes, et les enjeux correspondants, à tous ceux qui mettent en oeuvre dans leur classe une démarche pédagogique plaçant l'élève au centre de ses apprentissages, à tous ceux qui articulent apprentissages scientifiques, maîtrise des langages et éducation à la citoyenneté et à tous ceux qui soumettent à la curiosité de leurs élèves des objets et des phénomènes du monde qui les entoure.

Cette démarche très novatrice s'inscrit dans le Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école, adopté par le ministre chargé de l'Education nationale à la rentrée 2000. Elle concerne aujourd'hui de plus en plus de classes.

8f-2. L'accès pour tous aux TIC

Le quatrième pilier du socle commun des connaissances

La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication constitue le quatrième pilier du socle commun des connaissances, adopté par décret du 11 juillet 2006.

Un brevet Informatique et Internat (B2I) a été conçu pour valider les connaissances et les capacités des élèves. Depuis la note de service n° 2000-206 du 16 novembre 2000, le "Brevet informatique et Internet école collège" définit un B2I niveau 1 pour les écoles et un B2I niveau 2 pour les collèges.

Depuis 2006, les connaissances et les capacités exigibles pour le B2I correspondent au niveau requis pour le socle commun.

[8] Voir la charte de « la main à la pâte » en annexe 7.

L'opération « Besançon-clic » de la ville de Besançon

Depuis 1999, la ville de Besançon a décidé de donner accès aux TIC à toutes les écoles primaires de la ville, en utilisant le haut débit et le multimédia. Chaque élève (soit 6 000 enfants) a reçu un ordinateur à installer à domicile. Pour ce faire, la ville avait passé un accord d'abord avec la Banque populaire puis avec l'entreprise AXA pour récupérer tous les trois ans leurs ordinateurs qui sont révisés avant d'être redistribués.

Les partenariats suivants ont été mobilisés : ville de Besançon, rectorat, inspection académique IUFM, CRDP, banque populaire de Franche-Comté, IBM France Lotus, Microsoft, La Cinquième et Hachette Multimédia

L'organisation du séminaire
« Accompagnement à la scolarité égalité des chances et TIC »

Les technologies de l'information et de la communication sont des vecteurs d'information de savoir et d'éducation. Cependant, contrairement à ce qu'elles promettent, du fait du double investissement financier et intellectuel qu'elles impliquent, elles peuvent se transformer en facteur d'inégalité. Il revient ainsi au ministère chargé de l'Education de prendre en compte cette problématique, et, avec l'ensemble des partenaires - politiques, sociaux et économiques - de relever ce défi d'éducation et de société. « L'école doit prendre en compte deux évolutions récentes : d'une part, près des trois quarts des foyers avec enfants sont maintenant équipés d'ordinateurs et d'autre part, l'assistance scolaire est en plein essor, notamment celle qui s'appuie sur les technologies de l'information et de la communication. Que les enfants profitent d'Internet et de soutien à domicile pour progresser est évidemment souhaitable et témoigne de l'implication des parents, mais il en résulte, dès l'école, un handicap majeur pour les enfants issus de familles ne pouvant offrir ni l'un ni l'autre. [....] Il est donc souhaitable que soient mis en place des dispositifs utilisant les TIC qui visent à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour mieux y réussir. »

9. Les jeunes et les adultes en difficulté d'insertion et particulièrement ceux sortis sans qualification et sans diplôme du système scolaire

Il ne peut être question ici de rendre compte de tous les dispositifs de formation tout au long de la vie existant en France. L'accent sera plutôt mis sur des programmes d'actions exemplaires conduits par différents ministères ou institutions en direction principalement des jeunes de plus de 16 ans sortis, au terme de la scolarité obligatoire, sans diplôme et sans qualification et d'une manière plus générale, des adultes en difficulté d'insertion, afin de tenter de rétablir davantage de justice sociale.

Philippe Dubreuil, Elisabeth Morin, Marc Fort et Jean-Claude Ravat (IGEN) dans un rapport de juin 2005, *Les sorties sans qualification : analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédie,* écrivent : « l'ensemble des niveaux de formation s'est élevé au fil des ans, mais l'objectif affiché par la loi d'orientation de 1989, puis par la loi quinquennale de 1993, de ne plus laisser un jeune quitter l'école sans qualification n'est pas atteint. Selon le discours général, il semblerait qu'on puisse estimer à un peu plus de 7 % la proportion de jeunes qui achèvent leur formation initiale sans avoir atteint un niveau d'études minimum (fin de CAP ou de BEP, ou bien seconde générale et technologique) ».

Ce même rapport insiste sur la diversité des intervenants : ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ministère de l'Agriculture (lycées techniques agricoles ou maisons familiales et rurales), ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale (en particulier par les missions locales), ministère des Transports et de la Mer (lycées maritimes et aquacoles), mais aussi les collectivités territoriales ou les chambres consulaires (chambres de commerce et d'industrie, chambres des métiers) et les centres de formation d'apprentis (CFA) dont ils ont la charge.

9.1. Les actions mises en œuvre

Les principales actions menées par le ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Les principales actions menées par le MENESR le sont par l'intermédiaire des missions générales d'insertion (MGI) qui proposent des modules de re-préparation d'examen par alternance (MOREA), des sessions d'information et d'orientation (SIO), des cycles d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA) ou des dispositifs tels que les ateliers et classes–relais, le programme « Nouvelles Chances », dont les bilans sont régulièrement faits par le ministère.

La moitié du total des actions de la MGI mises en place sont des dispositifs d'accueil et de re-mobilisation. Les actions préparant au diplôme, qualifiantes et de certification représentent près du tiers de l'ensemble des dispositifs de formation. Le dernier bilan national de la MGI (année 2003) fait apparaître que près de 29% des établissements publics du second degré ont mis en place une cellule de veille et de prévention des sorties.

Dans le cadre de la formation continue qui a pu être conçue comme « une école de la deuxième chance », le MENESR intervient à hauteur de 12 % dans son financement (l'essentiel des dépenses étant principalement supporté par le ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, premier des financeurs publics et par les entreprises). Les groupements d'établissements du second degré (GRETA) qui assurent la formation continue du MENESR, ont organisé la formation de près de 500 000 stagiaires en 2003, dont plus de la moitié étaient chômeurs ou inactifs.

L'amélioration des procédures d'orientation et d'affectation, qui sont souvent considérées comme défaillantes, est une réelle priorité pour lutter efficacement contre les sorties sans qualification.

En outre, l'accent doit être mis sur le succès remporté en France par la validation des acquis professionnels (VAP) et de validation des acquis de l'expérience (VAE). Plus de 9 établissements d'enseignement supérieur sur 10 ont mis en place le dispositif de la VAE. On constate ainsi une forte hausse des diplômes octroyés en 2004, dans leur totalité, (+55 %) par rapport à 2003, selon le RERS 2006. Ce chiffre confirme la progression des validations délivrées au titre des acquis de l'expérience (VAE) qui représentent 19 % des validations délivrées en 2004 (16 % en 2003 et 6 % en 2002).

Une multitude des moyens déployés par le ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du logement

Le ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement déploie ses actions à travers la délégation générale à l'Emploi et à la Formation professionnelle (DGEFP) et la direction générale des affaires sociales (DGAS). Il s'est fixé comme objectif prioritaire « l'égalité des chances ».

De véritables programmes d'action ont été mis en place par les principales institutions du service public de l'emploi : directions départementales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DDTEFP), association nationale pour l'emploi (ANPE), association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), missions locales, permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) et les services des droits des femmes et de l'égalité.

A titre d'exemple, peut être citée l'action menée récemment par l'ANPE pour l'emploi des jeunes des quartiers en difficulté. Elle a, en effet, lancé, en décembre 2005, un plan d'action destiné à recevoir les jeunes demandeurs d'emploi résidant en zones urbaines sensibles (ZUS). A la fin du mois de mars 2006, 60 % des jeunes concernés avaient été reçus. Par ailleurs 5 000 jeunes vont être accompagnés vers l'emploi par des prestataires privés sélectionnés par l'ANPE. Cette nouvelle prestation baptisée « objectif emploi » se déroule en deux phases : une phase d'accompagnement jusqu'à la signature du contrat de travail durable et une phase de suivi pendant 6 mois de présence du salarié dans l'entreprise.

Toutes ces actions ne peuvent être couronnées de succès que si elles correspondent également aux priorités des entreprises.

Il convient de souligner l'importance de la loi n° 2004-391 du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle et au dialogue social qui a innové, en particulier, pour les personnes en difficulté d'insertion. Le droit individuel à la formation (DIF), d'abord créé par les partenaires sociaux dans l'accord national interprofessionnel du 5 décembre 2003 a été repris dans la loi du 4 mai 2004. Le DIF avait d'abord été conçu pour tenter de "réduire les inégalités d'accès à la formation", mais on constate, de fait, que ce sont les plus diplômés qui sont les principaux bénéficiaires des formations.

Un exemple de programme du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative

Le ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative a lancé un programme en 2005 ayant pour objectif de faire accéder 2 500 jeunes supplémentaires issus des quartiers défavorisés au brevet professionnel jeunesse et sports ou au brevet d'Etat d'éducateur sportif. Ces diplômes, délivrés par le ministère sont caractérisés par un excellent taux d'insertion dans l'emploi, puisque 82 % des diplômés ne connaissent aucune phase de chômage et que 95 % d'entre eux acquièrent un emploi en moins de sept mois. Le programme va démarrer en septembre 2006 et va d'abord concerner l'Ile-de-France avant d'être généralisé à tout le territoire. Sa mise en œuvre va impliquer la mobilisation des acteurs locaux afin de détecter les jeunes concernés, l'organisation des formations et un accompagnement individualisé du jeune effectué par un référent.

L'exemple du contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) en faveur des jeunes de 16 à 25 ans sous main de justice

L'objectif fixé est de faire bénéficier annuellement 6 000 jeunes sous main de justice, effectuant des peines de moins d'un an (5 000 en milieu carcéral et 1 000 en milieu ouvert), d'une insertion professionnelle adaptée en développant le CIVIS en faveur de ce public. Le jeune, durant le temps de la détention, comme le jeune suivi en milieu ouvert, bénéficiera d'un accompagnement personnalisé conjointement par l'éducateur et le référent de la mission locale ou de la PAIO. A l'issue de l'exécution de la peine, une phase de coordination est prévue entre la mission locale du lieu de détention et celle du lieu de résidence du jeune.

Cette action repose sur un partenariat entre les services de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), la direction de l'administration pénitentiaire (DAP), la DGEFP, les missions locales ou PAIO dans le cadre du CIVIS.

Le programme expérimental du ministère de la Culture et de la communication « à haute qualité artistique »

L'objectif est de développer des projets culturels à l'intention des jeunes des quartiers sensibles afin de favoriser l'intégration républicaine par l'accès à la culture. 20 % de l'enveloppe de crédits attribués aux préfets délégués à l'égalité des chances, au titre des crédits « politique de la ville », soit 4 millions d'euros pour 2006. seront réservés pour ces projets qui devront avoir une véritable ambition artistique et s'inscrire dans un processus de création.

Une mission nationale d'appui, composée de personnalités du monde de l'art et de la culture, est créée afin d'assurer le suivi et l'évaluation de ce programme.

Le plan « Défense deuxième chance » (D2C) du ministère de la Défense

Partant du constat que, sur 800 000 jeunes Françaises et Français participant à la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD), près de 20 000 sont en voie de marginalisation sociale, le ministre de la Défense a initié, au printemps 2005, le plan « Défense deuxième chance » (D2C) visant à former à terme ces quelque 20 000 jeunes de 18 à 21 ans, sans diplôme, repérés en difficultés scolaires. A l'issue de la JAPD, il leur est proposé de rejoindre un établissement d'insertion de la défense (EID), pour une durée de six mois à deux ans, afin de suivre un cursus conjuguant l'apprentissage comportemental et de vie en collectivité, la maîtrise des bases de l'écriture et de la lecture et l'accès à une formation professionnelle susceptible de se prolonger par un apprentissage ou un premier emploi. Les jeunes sont civils et volontaires : ils signent un contrat avec l'établissement, non assimilable à un contrat de travail. Ils vivent en internat et sont encadrés par d'anciens militaires auxquels se joignent les enseignants de l'Education nationale et des spécialistes de la formation professionnelle. A la rentrée 2006, six EID, placés sous la double tutelle du ministre de la Défense et de celui de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, étaient ouverts et accueillaient 600 jeunes 15 centres supplémentaires sont prévus, l'objectif fixé étant d'accueillir 3 000 jeunes avant la fin 2006.

L'établissement public d'insertion de la défense, créé par l'ordonnance du 2 août 2005, est en charge de l'ensemble du dispositif.

Les écoles de la deuxième chance (E2C)

Initiées en 1996, dans le cadre d'un programme européen, par Edith Cresson, commissaire européen, les écoles de deuxième chance s'adressent aux jeunes de 18 à 25 ans (dans certains cas au-delà de 25 ans), sortis depuis au moins deux ans du système scolaire, sans diplôme et sans qualification. Elles obéissent à une charte de principe[9] et fonctionnent en réseau. L'E2C offre une formation de 9 mois à un an reprenant l'enseignement en français, en mathématiques et en informatique, sous forme individualisée afin de parvenir à une bonne maîtrise des savoirs de base. L'E2C s'appuie sur un partenariat fort avec les entreprises. Les stages en entreprise constituent la moitié du temps de la formation. A la fin du parcours, le jeune reçoit un certificat de compétences validé par le directeur de l'école et un représentant du monde économique.

En 2006, la France avait 12 E2C dont 4 nouvelles écoles ouvertes l'année même. En 2005, dans les 8 écoles existantes, 2 105 jeunes ont été accueillis. Parmi eux, on compte 67 % de sorties positives vers l'emploi ou la qualification.

[9] Voir la charte de principe des écoles de la deuxième chance en annexe n°8.

La relance du programme E2C devait se faire avec le concours des régions, des chambres consulaires, du MENESR et du ministre délégué à l'Insertion professionnelle.

Les actions des conseils régionaux

Les différentes lois de décentralisation confiant aux régions depuis 1993–1995, la responsabilité des politiques de formation et d'insertion professionnelle des 16-25 ans ont été confortées par la dernière loi du 13 août 2004. Or, les décisions dans l'élaboration de la carte des formations, les politiques liées au développement de l'apprentissage, les contrats d'objectifs par branches professionnelles se prennent, chaque jour, dans le cadre d'un dialogue entre l'échelon académique de l'éducation nationale et la collectivité territoriale et ses multiples partenaires pour concevoir et mettre en œuvre des programmes de formation à l'intention des jeunes et des adultes les plus en difficulté.

Les contrats éducatifs locaux et les collectivités territoriales

En proposant aux collectivités territoriales et à leurs groupements de négocier et de signer les contrats éducatifs locaux, l'Etat avait affirmé que l'éducation est une mission partagée, dès 1998, dans une circulaire interministérielle n° 98-144 du 9 juillet 1998, signée à l'époque par la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire, la ministre de la Jeunesse et des Sports, la ministre de la Culture et de la Communication et le ministre délégué à la Ville. Ce texte a été complété par une circulaire n° 00-156 JS du 25 octobre 2000 et il a ainsi doté les collectivités territoriales, en particulier, les départements et les communes d'un véritable outil au service de l'action éducative.

L'action particulière des villes

Depuis cinq ans, les villes, et particulièrement l'association des maires des grandes villes de France (AMGVF) et l'association des villes éducatrices, se sont particulièrement mobilisées pour faire progresser l'égalité des chances, dans les quartiers difficiles. Ce sont, à travers les projets éducatifs locaux (PEL), l'installation de nouvelles équipes de réussite éducative et les actions systématiquement montées en partenariat que les villes travaillent dans une logique d'éducation partagée, le jeune étant considéré comme un habitant d'un territoire.

Le 9 mars 2006, le Comité interministériel de la ville tenait une réunion sur le thème : « Pour une politique de la ville renouvelée » et annonçait une série de mesures nouvelles, en particulier pour la réussite éducative et l'égalité des chances.

Une action exemplaire de lutte contre l'illettrisme :
l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)

L'agence nationale de lutte contre l'illettrisme a été créée en octobre 2000 sous forme d'un groupement d'intérêt public réunissant des partenaires publics et privés. Elle travaille avec tous ceux qui peuvent agir et agissent au niveau institutionnel et sur le terrain pour prévenir et lutter contre l'illettrisme.

L'ANLCI est dirigée, au niveau national, par Marie-Thérèse Geffroy, entourée d'une équipe composée de chargés de mission nationaux et d'un secrétariat qui coordonne l'action menée par des chargés de mission régionaux. L'ANLCI est dotée d'un conseil d'administration qui réunit des représentants des principaux ministères et d'associations représentatives concernées, d'un comité consultatif très large et d'un conseil scientifique.

En 2001, l'ANLCI a engagé, avec l'INSEE et plusieurs partenaires, un travail de mesure du nombre d'adultes en situation d'illettrisme sur le territoire métropolitain afin de connaître l'étendue des efforts à fournir. L'enquête a révélé que plus de trois millions de personnes âgées de 18 à 65 ans, ayant été scolarisées en France, (dont la moitié de plus de 45 ans), se trouvaient en situation d'illettrisme.

En 2003, l'ANLCI s'est dotée d'un cadre national de référence, point d'ancrage d'une politique nationale transversale.

« La charte de la diversité dans l'entreprise» afin de lutter contre les discriminations

Au delà des initiatives des pouvoirs publics, des collectivités territoriales et des associations, le monde de l'entreprise, entraîné par Claude Bebear, président du conseil de surveillance d'AXA, s'est engagé sur le terrain de l'égalité des chances, dans une démarche inédite en signant une Charte de la diversité[10]. L'idée de cette Charte avait été lancée au début de 2004 par l'Institut Montaigne, dans un rapport intitulé « Les oubliés de l'égalité des chances » afin d'encourager les entreprises à refléter dans leur effectif les diverses composantes de la société française et à faire de la non-discrimination et de la diversité un axe stratégique.

Quarante des plus grandes entreprises françaises, ainsi que le centre des jeunes dirigeants d'entreprise (CJD), l'association nationale des directeurs et cadres de la fonction Personnel (ANDCP), l'institut de mécénat de solidarité (IMS) et Entreprises et Personnel (E&P), se sont déjà engagés à signer la charte, eux-mêmes ou à faire signer à leurs membres.

9-2. Les difficultés

Pendant trente ans, la réduction des sorties sans qualification, bien qu'elle soit difficile à apprécier avec certitude, est apparue sensible, même si la signification de ce phénomène sur le plan scolaire et de ses conséquences sur le devenir professionnel ont, durant cette période, fortement évolué. Mais depuis plusieurs années, cette proportion stagne et ne diminue pas.

On reproche encore aux différents dispositifs mis en place leur cloisonnement et l'absence d'un système commun de repérage et de suivi des jeunes et des adultes à aider.

Tous les organismes s'accordent à dire que l'efficacité des dispositifs conduits à l'intention des jeunes et des adultes en difficulté d'insertion s'apprécie sur la durée.

[10] Voir la charte de la diversité dans l'entreprise en annexe n°9.

B. L'adoption d'un nouveau dispositif institutionnel

Durant les cinq dernières années, la France a connu une mobilisation politique exceptionnelle de lutte contre les discriminations qui s'est traduite par l'adoption de quelques grands textes qu'il convient de rappeler.

1. Les principaux textes

La convention interministérielle du 25 février 2000

La convention interministérielle du 25 février 2000 a adopté « la Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes »

La charte de l'égalité entre les hommes et les femmes du 8 mars 2004

Ce document fonde l'action du Gouvernement en vue d'une égalité réelle entre hommes et femmes.

La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social

La loi n° 2004-391 du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle et au dialogue social a été une grande innovation, en particulier, pour les personnes en difficulté d'insertion.

Le plan de cohésion sociale du 30 août 2004

Le plan de cohésion sociale, présenté le 30 juin 2004 en conseil des ministres, par le ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, Jean-Louis Borloo, prévoit un point 3 : « L'égalité des chances : Pour assurer l'égalité des chances entre les enfants... ». Les programmes 15 et 16 sont consacrés à la réussite scolaire.

La loi du 30 décembre 2004 créant la HALDE

La loi n° 2004-1486 du 30 décembre 2004 crée la haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE), conformément au plan de cohésion sociale du 30 juin.

La loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005

La loi n ° 2005-32 de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, traite de l'emploi, du logement et de l'égalité des chances et plus particulièrement dans son article 128 de « l'accompagnement des élèves en difficulté ».

La loi du 11 février 2005 « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »

La loi 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » fait de l'intégration individuelle un droit pour les familles et un obligation pour l'Education nationale.

La loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école

La loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 s'appuie sur des principes forts, en particulier : « la meilleure réussite possible de tous les enfants sans exception, au sein du système éducatif national, sans rejet ni exclusive » et « la notion de projet personnel de l'élève, qui se traduit par un parcours de formation, personnalisé et construit avec le jeune ou ses représentants légaux. »

Le Comité interministériel de la ville du 9 mars 2006

Le comité interministériel de la ville a réaffirmé, le 9 mars 2006, l'intervention de l'Etat en faveur des quartiers en difficulté et de leurs habitants en retenant cinq champs prioritaires, le troisième étant : « la réussite éducative et l'égalité des chances ».

La loi du 31 mars 2006 pour l'Egalité des chances

La loi pour l'Egalité des chances n° 2006-396 votée le 31 mars 2006, a été présentée par Jean-Louis Borloo, le ministre de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement et Azouz Begag, le ministre délégué à la Promotion de l'Egalité des Chances.

Au terme de l'article 39 de la loi : « L'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ANCSEC) est substituée, à la date d'installation de son conseil d'administration, au Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD) pour l'ensemble des actions engagées par cet établissement public administratif. »

Dans la 2e partie de la loi « Les enseignements scolaires », dans le chapitre VII, sont adoptées les dispositions propres aux formations professionnelles suivantes : « Les élèves ayant atteint l'âge de quatorze ans peuvent être admis, sur leur demande et celle de leurs représentants légaux, à suivre une formation alternée, dénommée "formation d'apprenti junior... »

La création d'un service civil volontaire est inscrite dans la loi, article 52 : « Un agrément de service civil volontaire est délivré par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances aux missions d'accueil, sous contrat, d'un ou plusieurs jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans révolus justifiant d'une résidence régulière et continue de plus d'un an en France, exercées par des personnes morales de droit public ou de droit privé ayant une mission d'intérêt général ou d'insertion professionnelle. .... A la fin du contrat, l'organisme accompagne le jeune dans sa recherche d'un emploi ou d'une formation. »

Les modalités de ce service civil volontaire sont encore en discussion.

2. La mise en œuvre

Pour la mise en oeuvre de ces politiques, la France a créé, ces récentes années, des institutions spécifiques et de nouveaux dispositifs pour coordonner, à tous les niveaux, leur application et pour impulser de nouvelles dynamiques.

Ces dispositifs institutionnels différent selon le type de discrimination à combattre mais ils ont sensiblement tous adopté la même architecture :

-mise en place, à l'échelle nationale, de structures nouvelles ;

-création de structures déconcentrées au niveau des régions, des départements, des communes, des quartiers et même de l'établissement scolaire, selon les cas ;

-mobilisation conjointe de multiples acteurs;

-effort pour mener des actions concertées, en partenariat entre les différentes institutions ou organismes concernés ;

-relance d'une politique systématique de contractualisation en faveur des quartiers sensibles et des publics difficiles ;

-accent mis sur le handicap culturel à compenser.

Ces politiques ont tenté de dépasser les territoires de chacun pour se traduire concrètement par des actions transversales.

Au niveau gouvernemental, un nouveau ministère a été créé : le ministère délégué à la promotion de l'égalité des chances qui a été confié à Azouz Begag. Sa mission est de renforcer la dimension « transversale » des politiques gouvernementales.

Le ministère de l'Emploi est devenu le ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, confié à Jean-Louis Borloo. Auprès de lui, se trouve un ministre délégué à la Cohésion sociale et à la Parité (anciennement nommé ministre délégué à l'intégration, l'égalité des chances et la lutte contre l'exclusion), Catherine Vautrin.

Un ministre délégué aux personnes handicapées Philippe Bas travaille auprès du ministre de la Santé et des Solidarités Xavier Bertrand.

Six préfets délégués à l'égalité des chances ont été créés par le décret n° 2005-1621 du 22 décembre 2005, afin de renforcer la coordination et la mobilisation des services de l'Etat. Ils sont en poste depuis le 1er février 2006 dans les six départements les plus concernés par les problématiques urbaines.

Dans les départements où ils existent, les sous-préfets chargés de mission pour la politique de la ville – dénommés désormais sous-préfets pour l'égalité des chances – ont vu leurs missions élargies.

Les maires devraient disposer, dans les quartiers les plus difficiles, d'un interlocuteur unique : un délégué de l'Etat systématiquement désigné au sein des services déconcentrés, afin de relayer l'action du préfet ou du sous-préfet.

Les préfets de région doivent désigner auprès d'eux un référent « cohésion sociale ».

L'animation interministérielle, au plan national, de la politique en direction des quartiers, sera assurée par « le délégué interministériel à la Ville ».

3. Les résultats

Il est encore trop tôt pour mesurer les résultats de toutes ces politiques et de tous ces dispositifs.

4. Les difficultés à surmonter

Malgré tous les progrès accomplis, les difficultés restent considérables car il s'agit avant tout d'agir sur les représentations des « différences » telles que les Français les ont intériorisées et de modifier en profondeur des habitudes de pensée, ce qui nécessite des politiques inscrites dans la durée et des moyens importants qui devront continuer à être dégagés dans les prochaines années.

A l'avenir, l'accent devra toujours être mis sur l'indispensable formation de tous les acteurs aux problématiques de l'égalité et de la lutte contre les discriminations. Ce sont d'abord les enseignants et les futurs enseignants qui sont les plus concernés. Ils ont besoin non seulement des connaissances nécessaires les aidant à mieux élaborer leurs cours sur l'égalité et la non discrimination, mais également ils doivent prendre conscience de la discrimination « cachée » involontaire qu'ils risquent de pratiquer dans leur enseignement. Comme le recommande la HALDE, tous les IUFM devraient avoir un module obligatoire, dans leur plan de formation, dont l'objectif serait la transmission des connaissances et des compétences sur les questions d'égalité et de lutte contre les discriminations.

Conclusion générale

La France fait partie des pays privilégiés (et il ne faut jamais l'oublier) dont on peut estimer que la quasi-totalité de la population a, dans les faits, la possibilité d'accéder à l'éducation et à la formation.

Mais, s'il reste une frange de jeunes et d'adultes qui souffrent de discriminations, voire d'exclusion de la société, cette réalité est incontournable et, à elle seule, elle interroge tout l'édifice de l'école et des systèmes de formation, en dépit de la densité des dispositifs d'aide et d'accompagnement qui ont été considérablement renforcés et complétés depuis cinq ans.

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je remercie le doyen de l'inspection générale de l'Education nationale, François Perret, et le directeur des relations européennes et internationales et de la coopération (DREIC), Marc Foucault, de m'avoir confié la coordination et la rédaction de ce rapport.

Mes remerciements s'adressent aussi aux personnels du bureau des institutions multilatérales et de la francophonie de la DREIC, pour l'appui logistique qu'ils m'ont apporté. Je tiens à témoigner particulièrement ma reconnaissance à François Gorget et à sa collègue Marie-Josée de Fornel, ainsi qu'à André Guyetant pour leur relecture attentive du rapport et leurs recommandations.

Mes remerciements vont ensuite aux représentants des différents ministères et organismes qui ont accepté de participer aux réunions de préparation du rapport.

-A la Commission française pour l'UNESCO : Suzy Halimi (présidente du comité Education).

-Au ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : Hélène Mathieu (inspectrice générale de l'Education nationale), Jean-Michel Durr (sous-directeur des études statistiques à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), Marie Lazaridis (sous-direction des établissements et de la vie scolaire à la direction générale de l'enseignement scolaire), Muriel Pochard (bureau de la réglementation et des statuts à la direction de l'enseignement scolaire), Michèle Vincent (relations internationales à la direction de l'enseignement scolaire), Marie-Josée de Fornel et François Gorget (bureau des institutions multilatérales et de la francophonie de la DREIC).

-Au ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative : Robert Farrugia (direction de la jeunesse et de l'éducation populaire).

-A l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire : Bernard Bier.

-Au ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement : Delphine Crouzet (délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle) et Yves Goepfert (département cohésion sociale).

-Au ministère de la Défense : Gérard Lemoine (Etablissement public Insertion Défense).

-Au ministère de l'Agriculture et de la Pêche : Lucie Camaret-Vilette (bureau de la vie scolaire et étudiante).

Il s'y ajoute Kaïs Mazouki (directeur de l'action éducative et de la solidarité au Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations), Clotaire Massengo (Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité), Abdelouahad Zahri (chargé de mission politiques éducatives à la ville de Roubaix, représentant l'association nationale des directeurs de l'éducation des villes de France), Marie-Annick Butez et Palmyre Burualeta (Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples).

Je suis reconnaissante à certains d'entre eux d'avoir accepté de me recevoir longuement ainsi qu'aux personnalités avec lesquelles j'ai pu m'entretenir de l'objet du rapport.

En dernier lieu, je remercie tout spécialement les différents services du ministère chargé de l'Education nationale et du ministère de la Santé et des Solidarités pour les précieuses contributions écrites qu'ils m'ont fournies et qui figurent dans le rapport.

-Au ministère chargé de l'Education nationale, ces textes émanent de différents bureaux de la DGESCO (A1-1, A2-3, B2-2, B3, B3-1, B3-2) et ont été coordonnés par Marie Lazaridis (sous-direction des établissements et de la vie scolaire). La direction de l'enseignement scolaire a fait parvenir un texte rédigé sous la responsabilité de Michelle Palauqui (sous-direction de l'égalité des chances et de l'emploi).

-Au ministère de la Santé et des Solidarités, Jean-Jacques Trégoat, directeur général de l'action sociale, a fait envoyer la contribution de ses services, coordonnée par Sylvie Bastard (sous-direction des personnes handicapées, bureau de l'enfance handicapée, 3C).

Personnalités avec lesquelles le rapporteur s'est entretenu

Guy Geoffroy, *député de Seine-et-Marne, vice-président de la Commission des lois, auteur de deux rapports sur la scolarisation des enfants handicapés (en 2005 et 2006)*

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Alix de la Bretesche, *conseillère technique au cabinet du ministre*
Marc Foucault, *directeur de la direction des relations internationales et de la communication*
Roland Debbasch, *directeur de la direction générale de l'enseignement scolaire*
Jean-Michel Durr, *sous-directeur des études statistiques à la direction de l'évaluation, de la programmation et de la performance*
Hanifa Cherifi, *inspecteure générale de l'Education nationale*

Ministère délégué à la promotion de l'Egalité des chances

Jean-Michel Valantin, *conseiller technique*

Ministère de la Défense

Gérard Lemoine *(Etablissement public Insertion Défense)*

Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement

Delphine Crouzet *(direction générale de l'Emploi et de la Formation professionnelle)*
Kais Marzouki, *directeur de l'action éducative et de la solidarité au FASILD*

Haute autorité de lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité

Marc Dubourdieux, *directeur général*
Clotaire Massengo, *collaborateur*

Bureau de l'association des villes éducatrices

Maeté Sanchez, *adjointe au maire de Perpignan, chargée de l'éducation*

Ligue internationale de lutte contre le racisme et l'antisémitisme

Alain Seksig, *président*

Défenseur des enfants

Claire Brisset, *défenseur des enfants*
Marc Scotto, *collaborateur*

SIGLES

AFPA	Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
AMGVF	Association des maires des grandes villes de France
ANAEM	Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations
ANCSEC	Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
ANDCP	Association nationale des directeurs et cadres de la fonction personnel
ANLCI	Agence nationale de lutte contre l'illettrisme
ANPE	Association nationale pour l'emploi
AP	Atelier protégé
APIGEN	Association professionnelle des inspecteurs généraux de l'Education nationale
APLCPGE	Association des proviseurs de lycée à classes préparatoires aux grandes écoles
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
BAFA	Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur
BOEN	Bulletin officiel de l'Education nationale
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAF	Caisse d'allocations familiales
CAMSP	Centre d'action médico-sociale précoce
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CASNAV	Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage
CAT	Centre d'aide par le travail
CDA	Commission des droits et de l'autonomie
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CDES	Commission départementale d'éducation spécialisée
CES	Contrat emploi solidarité
CESC	Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté ;
CFA	Centre de formation pour apprentis
CIDE	Convention internationale relative aux droits de l'enfant
CIDEM	Civisme et démocratie
CIEP	Centre international d'études pédagogiques de Sèvres
CII	Comité interministériel à l'intégration
CIO	Centre d'information et d'orientation
CIPPA	Cycle d'insertion professionnelle par alternance
CIVIS	Contrat d'insertion dans la vie sociale
CJD	Centre des jeunes dirigeants d'entreprise
CLA	Classe d'accueil
CLA-NSA	Classes d'accueil pour élèves non scolarisés ou peu scolarisés antérieurement
CLE	Contrat éducatif local
CLIN	Classe d'initiation
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CMPP	Centre médico-psycho-pédagogique

CNCDH	Commission nationale consultative des droits de l'Homme
CNED	Centre d'enseignement à distance
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CNSA	Caisse nationale de solidarité et de l'autonomie
COPEC	commission pour la promotion de l'égalité des chances et la citoyenneté ;
COTOREP	Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
CRIPS	Centre régional d'information et de prévention du sida
CRP	Centre de rééducation professionnelle
CSAIO	Chef du service académique d'information et d'orientation
D2C	Défense deuxième chance
DAP	Direction de l'administration pénitentiaire
DDSP	Direction départementale de la Santé publique
DDTEFP	Direction départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle
DEA	Diplôme d'études approfondies
DELD	Demandeur d'emploi de longue durée
DELF	Diplôme d'enseignement en langue française
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DGAS	Direction générale des Affaires sociales
DGEFP	Délégation générale à l'Emploi et à la Formation professionnelle
DGESCO	Direction générale de l'éducation scolaire du MENESR
DIV	Délégation interministérielle à la Ville et au développement social urbain
DOM	Département d'Outre-Mer
DREIC	Direction des relations européennes et internationales et de la coopération
DRESS	Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
E2C	Ecole de la deuxième chance
EA	Entreprise adaptée
EID	Etablissement d'insertion de la défense
ENA	Ecole nationale d'administration
ENAF	Enfant nouvellement arrivé en France
ENM	Ecole nationale de la magistrature
ENSAM	École nationale supérieure des Arts et Métiers
EP	Education prioritaire
EPLE	Etablissement public local d'enseignement
EPT	Education pour tous
ERE	Equipe de réussite éducative
EREA	Etablissement régional d'enseignement adapté
ESSEC	Ecole supérieure de sciences économiques et commerciales
FASILD	Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations
FFF	Fédération française de football
FLE	Français langue étrangère
FSE	Fonds social européen
GIP	Groupement d'intérêt public
GREPS	Groupement d'études et de prévention du suicide
HALDE	Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité
HCE	Haut conseil de l'éducation
HCI	Haut conseil à l'intégration ;

HID	Handicaps-Incapacités-Dépendance
HLM	Habitations à loyer modéré
IA-IPR	Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional
IEN	Inspecteur de l'Education nationale
IEP	Institut d'études politiques
IGEN	Inspection générale de l'Education nationale
IMS	Institut de mécénat de solidarité
INETOP	Institut national d'étude du travail et de l'orientation professionnelle
INPES	Institut national de prévention et d'éducation à la santé
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IRE	Internat de réussite éducative
IST	Infections sexuellement transmissibles
IUFM	Instituts universitaires de formation des maîtres
IUT	Institut universitaire de technologie
JAPD	Journée d'appel de préparation à la défense
LGBT	Lesbian, gay, bi, trans
LICRA	Ligue internationale de lutte contre le racisme et l'antisémitisme
LPC	Langage parlé complété
LSF	Langue des signes française
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
MENESR	Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MGI	Mission générale d'insertion
MOREA	Module de re-préparation d'examen par alternance
ONG	Organisations non gouvernementales
OPALES	Outil de pilotage et d'administration locale de l'éducation spéciale
PAI	Projet d'intégration individuelle
PAIO	Permanence d'accueil, d'information et d'orientation
PEL	Projet éducatif local
PEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
PPJ	Protection judiciaire de la jeunesse
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
RAR	Réseau « ambition réussite »
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RERS	Repères et références statistiques
RESO	Recherches et échanges de savoirs pour l'orientation
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD	Services d'éducation et de soins à domicile
SIGNA	Logiciel de recensement et de signalement des faits de violence
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UEJF	Union des étudiants juifs de France
UPI	Unité pédagogique intégrée
VAE	Validation des acquis de l'expérience
VAP	Validation des acquis professionnels
ZEP	Zone d'éducation prioritaire
ZUS	Zone urbaine sensible