

L'école citoyenne

Le rôle du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté

Rapport présenté à Monsieur le Premier Ministre

Par Jean-Pierre Baeumler
Député du Haut-Rhin - Maire de Thann

La Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a inscrit le thème de l'éducation pour la santé parmi les priorités de la communauté éducative. La transformation en 1998 du Comité d'Environnement Social en Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté a renforcé la mission d'éducation à la santé en faisant de l'exercice de la citoyenneté une partie intégrante de la fonction éducative de l'école. Le rôle de l'école dans le domaine de l'éducation à la santé s'inscrit dorénavant dans une perspective d'éducation globale et d'apprentissage de la citoyenneté.

L'école doit préparer les jeunes à s'accomplir dans leur vie d'adulte, leur proposer des repères, les aider à choisir des comportements qui préservent leur santé dans le respect de soi, de l'autre, de l'environnement. Elle doit aussi les aider à prendre conscience des normes de la vie en commun, de la responsabilité de chacun dans la société et sur les valeurs relatives à la personne.

La création du CESC doit être comprise comme une réponse nouvelle à la fois dans sa forme et dans ses principes apportée par l'institution scolaire à l'apparition des problèmes de société comme le développement du mal être des jeunes, des pratiques à risques et de dépendances mais aussi de la montée de la violence et des incivilités dans et hors les établissements. Cette réponse nouvelle d'intervention de l'Education nationale est significative de la transformation plus générale des modes d'action de l'Etat : mise en œuvre d'une approche globale, adoption de méthodes ciblées, traitement individualisé des cas, valorisation de l'acteur autonome, recherche de la transversalité, développement du partenariat et de la notion de co-production des actions publiques.

La spécificité du dispositif CESC est qu'il ne vise pas seulement des régulations internes à l'éducation nationale : il vise plus largement des régulations éducatives locales. La logique du CESC est en effet de privilégier les opérateurs de terrain, véritables passeurs et initiateurs locaux des objectifs définis dans chaque académie. Le développement des CESC a suscité de très nombreuses expérimentations faisant de chaque établissement un « laboratoire » unique d'actions.

Nos visites sur le terrain et les diverses auditions menées au cours de l'enquête auprès de nombreux acteurs de la société éducative ont souligné la pertinence du dispositif et l'importance de la contribution des CESC dans la construction de politiques préventives au sein des établissements. La réflexion engagée à la demande de Monsieur le Premier ministre et de Monsieur le Ministre de l'Education nationale a aussi permis d'identifier trois principales difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des CESC.

- Si la création des CESC participe bien de la montée de l'autonomie et de l'augmentation des marges d'initiative des établissements scolaires, comment mieux mettre en cohérence les politiques de prévention menées au sein des établissements scolaires ?
- S'il faut effectivement sortir d'une logique cloisonnée d'intervention et produire chez les membres de la communauté éducative un sentiment fort d'engagement personnel, comment analyser la faible implication des élèves, des parents et dans une certaine mesure des enseignants au sein du dispositif CESC et comprendre les réserves émises à l'encontre des structures associées au travail de l'Education Nationale ?
- Si le CESC permet de renouveler la problématique des liens de l'école avec son environnement par la priorité accordée au travail en partenariat, notamment avec les collectivités locales, comment dépasser le seul usage du CESC comme outil de régulation locale au service des projets d'établissement et mieux inscrire les CESC dans la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives locales ?

12 propositions visent à répondre à ces trois difficultés et à renforcer l'efficacité du dispositif CESC.

Mobilisation

Constat :

Le CESC n'est pas l'unique dispositif préventif de l'Education nationale. Les six missions spécifiques énoncées par la circulaire n°98-108 du 1^o juillet 1998 peuvent être prises en charge par d'autres structures internes à l'Education Nationale, de fait concurrentes des CESC : commissions techniques et sociales, comités portant sur la violence, ateliers de pratique citoyenne, associations de type loi 1901...

Malgré le changement de sigle, la transformation des CES en CESC, les personnels de santé et les assistantes sociales demeurent toujours les seuls acteurs clés sur lesquels reposent le bon fonctionnement du dispositif. Toute l'ambiguïté du dispositif CESC réside dans le fait qu'il est fondé sur une logique de l'autonomie et du volontariat et en même temps qu'il ne pose pas la question du pilotage et des rapports hiérarchiques propres à l'Education Nationale. Le succès des CESC dépend donc de la coopération entre différents acteurs placés en situation d'interdépendance les uns par rapport aux autres par delà leurs liens hiérarchiques.

Destinés aux élèves, les CESC sont peu fréquentés par ces derniers. Le CESC porte en lui un paradoxe : il obéit à une logique essentiellement interne de fonctionnement en voulant « pédagogiser » la vie juvénile et est destiné prioritairement à des élèves qui se définissent davantage par rapport à leur environnement culturel et social que par rapport à l'institution scolaire. De plus, le CESC vise surtout les élèves qui ont déjà le mieux intégré leur « métier » d'élèves, à savoir les délégués de classe, catégorie d'élèves que l'on peut qualifier de sur-élèves.

Propositions :

1- Le CESC est le dispositif unique de prévention de l'Education Nationale dans et hors l'Ecole.

2 – La mobilisation de tous les membres de la communauté éducative est la condition de la réussite des actions conduites par le CESC.

L'élève doit être un acteur essentiel des actions engagées auxquelles les parents doivent être pleinement associés.

3 – La prévention fait partie intégrante du projet éducatif de l'Education nationale

La démarche du CESC doit être globale. Le CESC doit aider les élèves à choisir des comportements responsables dans le respect de soi, de l'autre et de l'environnement.

4- Le CESC repose sur la méthode du projet.

Le CESC doit s'appuyer sur un diagnostic précis à partir des difficultés propres à chaque établissement. Il fixe des objectifs et des priorités, prenant, également, en compte les priorités fixées à l'échelon départemental et académique. Celles-ci doivent être intégrées dans le projet d'établissement. Le CESC doit s'appuyer, également, sur des actions conduites en matière d'éducation à la santé et à la citoyenneté dans les différents enseignements.

Formation initiale et continue

Constat :

Le CESC est un outil encore méconnu. Les six objectifs développés par la circulaire de 1998 ont donc besoin d'être expliqués. Le point fort des CESC réside dans la politique de formation des Rectorats. De nombreuses actions d'explication ont pour but de faire de chaque membre de la communauté éducative un expert et un opérateur formé de la mise en œuvre des CESC. Le recours de plus en plus fréquent à de nouveaux modes d'action tel que le partenariat explique cette valorisation de l'acteur autonome. Pour les rectorats, il faut sortir d'une logique cloisonnée d'intervention et produire chez le personnel de l'Education Nationale un sentiment fort d'engagement personnel. La spécificité des situations vécues par les établissements favorise le développement de logiques expérimentales. Même si la grille de lecture est nationale et académique, le CESC s'apparente dans les faits à un outil de « case management », c'est à dire, à un dispositif préventif personnalisé et individualisé. La logique de l'expérimentation fait courir le risque de la fragmentation des dispositifs mis en place et l'absence de vision globale des CESC.

Faute de formation au sein des IUFM, la logique qui est mise en œuvre dans les établissements est celle d'un « sur-appariement » de l'éducation à la santé avec le corps des professionnels de la santé scolaire, au lieu de promouvoir une logique de transversalité de la prise en charge des questions de santé par toute la communauté éducative. De fait, la mission d'éducation pour la santé reste prioritairement une mission d'éducation à la santé.

L'action éducative des CESC privilégie la participation d'acteurs non issus de l'Education nationale. La difficile intégration disciplinaire des six orientations des CESC par les personnels enseignants explique ce recours important à des partenaires externes. Ce processus d'externalisation des tâches de santé, de prévention, de lutte anti-violence assurées par des spécialistes peut avoir pour conséquence de faire coexister dans un même projet des partenaires qui n'ont pas la même approche des sujets ou qui n'ont pas défini au préalable des critères communs d'intervention.

Propositions :

5 – La réforme des IUFM doit intégrer la démarche préventive.

La formation initiale de tous les personnels doit comporter une sensibilisation à la démarche de prévention, à la problématique actuelle des jeunes, aux questions

sanitaires et sociales ou touchant à la citoyenneté. La réforme des IUFM doit prendre en compte cette orientation.

6 – La formation continue des personnels doit porter sur la méthode de projet. Il doit s'adresser à tous les personnels concernés et peut s'inscrire dans un cadre interministériel.

7 – Des outils méthodologiques doivent être mis à la disposition des établissements pour faciliter la mise en place du projet et l'évaluation des actions engagées.

8 – Un centre de ressources et de documentation académique des politiques de prévention mises en œuvre par les CESC doit être mise en place. Il permettra notamment de valoriser les actions originales et pertinentes conduites par les établissements.

Partenariat

Constat :

Le CESC est une expérience d'ouverture contrôlée de l'école. Parce que les projets CESC reposent sur un partenariat déséquilibré, cette structure reste peu connue en dehors de l'éducation nationale. Le CESC est essentiellement un outil interne à l'éducation nationale. Les six priorités spécifiques énoncées par la circulaire n°98-108 du 1^{er} juillet 1998 ne sont pas toujours considérées comme un « bien commun local » appartenant à différents partenaires (la commune, la police, la justice ...) : soit elles restent propriété exclusive de l'Education Nationale, soit elles sont considérées comme des contraintes extérieures au monde de l'école que doit traiter l'Education Nationale. Le CESC obéit à une logique de déclinaison localisée d'un cahier des charges national, puis académique, non à une logique d'articulation de projets propres à différents acteurs institutionnels. L'inscription du rôle des CESC dans le cadre de la Loi contre les exclusions et le caractère interministériel de son champ d'intervention n'ont pas gommé l'origine d'une structure créée par le Ministère de l'Education Nationale.

Utilisé selon une vision «scolaro-centriste» des problèmes de violence, de santé, de citoyenneté et d'exclusion, le CESC a pour conséquence de transformer ces facteurs sociaux en effets d'établissement, sans tenir compte d'autres facteurs comme les stratégies des familles, l'origine sociale des élèves, les logiques spatiales en jeu dans la commune où est situé cet établissement ..., facteurs sur lesquels n'ont pas prises les personnels de l'Education Nationale. L'élargissement de l'espace éducatif veut alors dire élargissement des fonctions d'encadrement de la jeunesse en dehors de la salle de classe, voire en dehors de l'établissement sans changement en contre partie des moyens alloués à l'institution scolaire. Cette approche en terme de communauté éducative revient finalement à réduire la crise scolaire à un problème de la seule

éducation nationale. Cet élargissement de l'espace éducatif tend aussi à reporter sur l'école la responsabilité de difficultés qui affectent l'ensemble de la société.

Propositions :

9 – Les CESC doivent travailler en réseaux à l'échelon des bassins de formation.

Ecoles, maternelles, primaires, collèges, lycées, doivent ainsi, à travers les CESC, mettre en œuvre des politiques éducatives communes.

10 – Un « chef de projet Education nationale », placé auprès de l'Inspecteur d'Académie, a pour mission de représenter l'Education nationale auprès de ses partenaires, de coordonner les financements et de mettre en place un guichet unique d'attribution des crédits en liaison avec les coordinateurs académiques et départementaux.

11 – A travers le CESC, le partenariat avec les politiques mises en œuvre par le ministère de la santé doit être renforcé.

12 – L'éducation est une responsabilité partagée.

Le CESC doit être le dispositif de l'Education nationale dans la conduite des politiques de la ville des politiques éducatives locales et des contrats locaux de sécurité.

Un correspondant CESC doit désigné dans chaque ministère concerné.

Conclusion

La rénovation des CESC doit permettre de mieux répondre aux missions confiées à l'école par le législateur :

- L'école doit préparer le jeune à être pleinement citoyen, libre et responsable.
- L'école doit donner à l'élève une capacité de jugement, une capacité de développer son sens des responsabilités, d'opérer des choix vis-à-vis de lui-même et d'autrui, pour réduire notamment les conduites à risques.
- L'école doit inventer de nouveaux cadres de concertation et de travail en commun, notamment avec les collectivités locales, les bassins de formation et les familles.
- L'école doit valoriser les projets éducatifs locaux et établir de nouveaux maillages entre les établissements scolaires et les différentes institutions.

Paris le 19 avril 2002

Mesdames les rectrices,
Messieurs les recteurs d'académie,

J'ai le plaisir de vous adresser le rapport de Jean-Pierre Baeumler, député du Haut-Rhin, qui a été chargé par le Premier Ministre d'une mission temporaire auprès de moi en vue d'établir un état des lieux des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC).

Réalisé à partir des rapports envoyés par les académies et des nombreuses auditions menées, avec des acteurs locaux aux différents niveaux du système éducatif et des partenaires institutionnels, ce rapport, intitulé "L'Ecole citoyenne - Le rôle des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté" apporte un éclairage tout à fait intéressant sur le fonctionnement des CESC, les difficultés rencontrées et les différentes approches des responsables académiques et départementaux, des chefs d'établissement et de tous les acteurs de terrain.

Il nous montre que ce dispositif, mis en place depuis 1998 doit être pérennisé et renforcé, notamment, avec les différents partenaires, dans le cadre des politiques locales.

Je vous prie d'être assurés, Mesdames les rectrices, Messieurs les recteurs d'académie, de ma haute considération.

Jack Lang

Sommaire

Sommaire	1
Remerciements.....	11
Introduction.....	12
Lettre de Mission.....	14
I - Historique de la politique de prévention des conduites à risque au ministère de l'éducation nationale	16
II - Organisation du dispositif.....	22
II.1 - Les moyens	22
II.2 - Pilotage national	23
II.3 - Pilotage académique des CESC.....	23
II.4 - Pilotage départemental des CESC.....	24
II.5 - Au niveau de l'établissement.....	24
II.6 - Partenariat.....	25
III - Etat des lieux.....	26
III.1 - Pourcentage des établissements dotés d'un CESC	27
III.2 - Les missions : des priorités hiérarchisées	28
III.2.1 - La lutte contre la violence : la première des priorités.....	28
III.2.2 - La prévention des pratiques à risque : le rôle de la MILDT.....	32
III.2.3 - L'éducation pour la santé.....	34
III.2.4 - L'éducation à la citoyenneté : les droits et les devoirs des élèves	38
III.2.5 - Conclusion	40
III.3 - Les acteurs - Une participation non uniforme	41
III.3.1 - Les recteurs et inspecteurs d'académie : formations et incitations.....	41
III.3.2 - L'implication forte des non enseignants : chefs d'établissements, CPE, médecins, infirmières et assistantes sociales	44
III.3.3 - Les enseignants : le CESC un outil disciplinaire ?.....	47
III.3.4 - Des actions clés en main : le rôle des intervenants extérieurs.....	50
III.3.5 - Les absents : les élèves et les parents.....	52
III.4 - Les enjeux : le ministère de l'Education nationale, acteur des politiques locales d'éducation.....	55
III.4.1 - Le CESC : un outil de régulation locale au service des projets d'établissement.....	55
III.4.2 - Le CESC : un outil de politique éducative locale.....	58
IV - 50 orientations pour assurer la réussite des CESC.....	63
IV.1 - Un "outil" au service de tous les établissements (1-4)	63
IV.2 - Les priorités (5-7)	63
IV.3 - Méthode (8-14).....	64
IV.4 - Formation initiale (15-16).....	65

IV.5 - Formation continue (17-21)	65
IV.6 - La généralisation des CESC permettra de confirmer la mission d'éducation à la santé et à la citoyenneté de l'École. (22-24)	66
IV.7 - Mobilisation nécessaire de tous les membres de la communauté éducative. (25-30)	66
IV.8 - Animation académique et ministérielle (31-34)	67
IV.9 - Un partenariat renforcé avec les politiques éducatives locales. (35-38)	68
IV.10 - Partenariat renforcé avec le Ministère de la Santé.(39-42)	69
IV.11 - Partenariat confirmé avec la MILDT. (44-45)	69
IV.12 - Le travail en réseau (46-50).....	70
VI - Objectifs.....	71
VII - 12 propositions	71
VIII - Conclusion	74
IX - Auditions / Visites	75
X - Bibliographie	79
XI - Annexes.....	81
XI.1 - Lettre du Ministre de l'éducation nationale aux Rectrices et Recteurs d'Académies... 82	82
XI.2 - Comptes-rendus des visites dans les Académies	83
Académie d'Aix- Marseille (16-17 octobre 2001).....	84
Politique académique.....	84
Le groupe de pilotage académique des CESC.....	84
Un CESC inter établissement.....	86
Observations :	87
Académie de Bordeaux (24-25 octobre 2001)	89
Politique académique.....	89
Comité technique de pilotage académique des CESC.....	90
Un CESC performant dans un collège.....	92
Académie de Créteil (4 octobre et 23 octobre 2001)	95
Priorités de la politique académique de prévention.....	95
Groupe de pilotage académique des CESC – 23 octobre 2001.....	95
Comité de pilotage départemental du Val de Marne (4 octobre 2001).....	97
Académie de Lille (6-7 novembre 2001)	100
Politique académique.....	100
Forger la citoyenneté :	100
Comité de pilotage académique des CESC.....	101
Comité de pilotage des CESC d'un bassin.....	102
Comité de pilotage du CESC du collège Gayant à Douai.....	103
Académie de Nantes (9-10 octobre 2001).....	104
Politique académique.....	104
Pôle CESC : le comité académique de pilotage des CESC	104
Collège Rabelais – Angers (groupe de veille).....	105
Lycée Jean Bodin – Angers (comité de pilotage du CESC).....	106
Académie de Rennes (13 décembre 2001)	108
Priorités de la politique académique	108
Comité restreint de pilotage académique.....	108
Comité départemental des CESC (Ile et Vilaine).....	109
Académie de Strasbourg (21 novembre 2001)	111

Politique académique.....	111
Comité académique de pilotage des CESC.....	111
Le CESC inter établissement de Sélestat.....	113
Comité de pilotage du CESC du Collège F. Villon à Mulhouse (situé en ZEP).....	114

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur le Premier ministre qui m'a fait l'honneur de me confier cette mission de réflexion et de propositions sur le bilan des Comités d'Education à la Santé et à la Citoyenneté ainsi que Monsieur le ministre de l'Education nationale.

Je voudrais tout particulièrement mentionner celles et ceux qui ont, soit au cours des visites, soit au cours d'auditions, soit par des participations écrites ou téléphoniques, enrichi cette réflexion et ces propositions : ministres et membres de cabinets, services ministériels de l'Education nationale, Direction de l'Enseignement Scolaire, recteurs et inspecteurs d'Académies, services rectoraux et départementaux de l'Education nationale, représentants des personnels, syndicats, membres de la communauté éducative, personnalités diverses.

Que tous soient remerciés pour leur disponibilité et leur écoute ainsi que Madame Edith Sénéterre, assistante au cabinet du ministre de l'Education nationale et Monsieur Eric Treille, assistant parlementaire.

Introduction

La Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a inscrit le thème de l'éducation pour la santé parmi les priorités de la communauté éducative. La création en 1990 des Comités d'Environnement Social avait conforté cette implication du système éducatif en matière de santé. La transformation en 1998 du Comité d'Environnement Social en Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté a renforcé la mission d'éducation à la santé en faisant de l'exercice de la citoyenneté une partie intégrante de la fonction éducative de l'Ecole. Le rôle de l'Ecole dans le domaine de l'éducation à la santé s'inscrit dorénavant dans une perspective d'éducation globale et d'apprentissage de la citoyenneté.

La création du CESC doit être comprise comme une réponse nouvelle à la fois dans sa forme et dans ses principes apportés par l'institution scolaire à l'apparition des problèmes de société comme le développement du mal être des jeunes, des pratiques à risques et de dépendances mais aussi de la montée de la violence et des incivilités dans et hors les établissements. Cette réponse nouvelle d'intervention de l'Education nationale est significative de la transformation plus générale des modes d'action de l'Etat : mise en œuvre d'une approche globale, adoption de méthodes ciblées, traitement individualisé des cas, valorisation de l'acteur autonome, recherche de la transversalité, développement du partenariat et de la notion de co-production des actions publiques.

La spécificité du dispositif CESC est qu'il ne vise pas seulement des régulations internes à l'Education nationale : il vise plus largement des régulations éducatives locales. La logique du CESC est en effet de privilégier les opérateurs de terrain, véritables passeurs et initiateurs locaux des objectifs définis dans chaque Académie. Le développement des CESC a suscité de très nombreuses expérimentations faisant de chaque établissement un «laboratoire» unique d'actions. La mise en œuvre des CESC permet à l'institution scolaire de se muer en acteurs collectifs et d'offrir une nouvelle scène de négociation professionnelle à de nombreux membres de la communauté éducative comme les personnels de direction et les personnels médico-sociaux.

Trois années après sa création, le dispositif CESC doit être évalué à l'aune des objectifs fixés en 1998.

Nos visites sur le terrain et les diverses auditions menées au cours de l'enquête auprès de nombreux acteurs de la société éducative ont souligné la pertinence du dispositif et l'importance de la contribution des CESC dans la construction de politiques préventives au sein des établissements. La réflexion engagée à la demande de Monsieur le Premier ministre et de Monsieur le ministre de l'Education nationale a, aussi, permis d'identifier trois principales difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des CESC.

Si la création des CESC participe bien de la montée de l'autonomie et de l'augmentation des marges d'initiative des établissements scolaires, comment mieux répondre à la mission essentielle de coordination et de mise en cohérence des politiques de prévention menées au sein des établissements scolaires ?

S'il faut effectivement sortir d'une logique cloisonnée d'intervention et produire chez les membres de la communauté éducative un sentiment fort d'engagement personnel, comment analyser la faible implication des élèves, des parents et, dans une certaine mesure, des enseignants, au sein du dispositif CESC et comprendre les réserves émises à l'encontre des structures associées au travail de l'Education nationale ?

Si le CESC permet de renouveler la problématique des liens de l'Ecole avec son environnement par la priorité accordée au travail en partenariat, notamment avec les collectivités locales, comment dépasser le seul usage du CESC comme outil de régulation locale au service des projets d'établissement et mieux inscrire les CESC dans les politiques éducatives locales ?

Afin de mieux comprendre l'expérience particulière d'ouverture de l'école que constitue le CESC, il conviendra de préciser, dans un premier temps, le cadre législatif et réglementaire dans lequel le CESC évolue. Ce regard porté sur la genèse du CESC nous permettra de mieux saisir les mécanismes légaux par lesquels le sens du CESC a été conçu. Il sera étudié, dans un deuxième temps, les conditions locales de la mise en œuvre des CESC. Cet établissement d'un état des lieux des pratiques de prévention en milieu scolaire sera l'occasion de souligner l'importance et la diversité du travail effectué au sein des établissements scolaires par les membres de la communauté éducative et les partenaires de l'Education nationale pour répondre aux défis de la mutation de l'institution scolaire.

50 orientations et 12 propositions pour assurer la réussite des CESC viendront conclure cette mission de réflexion.

Lettre de Mission

I - Historique de la politique de prévention des conduites à risque au ministère de l'éducation nationale

Depuis 1971, le ministère de l'éducation nationale développe une politique de prévention des toxicomanies et des conduites à risque.

1971-1977

Les établissements scolaires découvrent qu'ils peuvent être touchés par la toxicomanie. Les textes réglementaires visent à les aider à reconnaître les symptômes liés à la consommation de toxiques et à orienter les usagers éventuels vers les centres spécialisés (circulaires n° 71-1096 du 03 novembre 1971 et 73-181 du 27 mars 1973).

1977-1982

Le ministère incite les établissements à créer des "clubs santé" pour informer les élèves des dangers de la drogue et appelle les enseignants à prendre en compte les "signes de détresse" des adolescents (circulaire n°77-107 du 17 mars 1977).

1983

Le ministère de l'éducation nationale définit une "politique de prévention en matière de lutte contre les toxicomanies". (circulaire n° 83-287 du 27 juillet 1983). Les recteurs choisissent des "médiateurs", spécialement formés, chargés de mettre en œuvre la politique ministérielle, parmi les inspecteurs d'Académie, inspecteurs pédagogiques régionaux, responsables de la vie scolaire, médecins, infirmiers, assistants sociaux conseillers techniques.

Au sein de chaque établissement, des adultes-relais, volontaires et formés, apportent aide et écoute aux élèves et aux personnels.

Par la suite, la notion d'adulte-relais est remplacée par celle d'équipe-relais (circulaire n° 85-118 du 26 mars 1985).

1989

La loi 89-486 du 10 juillet 1989 fixe les missions et objectifs fixés par la nation au système éducatif. L'une d'elles est de "favoriser les actions médico-sociales et l'éducation pour la santé (annexe 6) " *...la formation des élèves dans le domaine des sciences de la vie, l'éducation pour la santé et la prévention des agressions et des consommations nocives doivent également constituer une préoccupation pour les parents d'élèves, l'équipe éducative et le service de santé scolaire. Le projet*

d'établissement peut fournir un cadre à leur action...la formation des personnels enseignants tiendra compte des aspects sanitaires et sociaux de l'action éducative ".

L'élève est pris en compte dans sa dimension physique et sociale, c'est à dire dans sa globalité.

En 1990, le ministère crée les comités d'environnement social (CES)

La décision est prise en relation étroite avec la Délégation générale à la lutte contre les toxicomanies (DGLDT). Le Comité d'Environnement Social regroupe, autour du chef d'établissement, la communauté éducative et les acteurs de la vie sociale et du quartier (associations, acteurs institutionnels..). Il développe une politique de prévention, crée un lien véritable entre l'école et son environnement, coordonne les initiatives en matière de prévention.

1993

La circulaire n° 93-137 du 25 février 1993 élargit le champ de compétence des Comités d'Environnement Social, outil de prévention des dépendances, des conduites à risque et de la violence, mais aussi du suivi global des jeunes dans et hors l'Ecole, incluant la recherche de solutions aux problèmes de santé. Elle étend leur domaine d'action à l'enseignement primaire et met l'accent sur les zones d'éducation prioritaires. Enfin, elle met en place des groupes académiques de pilotage dont la charge est d'impulser, coordonner, évaluer les actions. Ces groupes de pilotage comprennent IPR établissements et vie scolaire, des proviseurs vie scolaire, les conseillers techniques des recteurs, médecins, infirmiers, assistants sociaux, des responsables de formation, des représentants des I.A, des chefs d'établissement..

Le Plan gouvernemental de lutte contre la drogue et la toxicomanie annoncé par le Premier ministre le 21 septembre 1993 prévoit l'extension des CES.

1997

Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, relative à la **Mission du professeur** exerçant au collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, adressée aux recteurs d'académie et aux directeurs des Instituts de Formation des Maîtres (IUFM).

« La mission des professeurs est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. Le professeur est également formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre

l'établissement et son environnement économique, social et culturel. Il est partie prenante du projet d'établissement qu'il contribue à élaborer et qu'il met en œuvre, tel qu'il a été arrêté par le conseil d'administration, avec l'ensemble des personnels et des membres de la communauté éducative »

Note de service n° 97-151 du 10 juillet 1997 : **Education à la santé et à la citoyenneté: apprendre à porter secours** *"L'éducation nationale peut améliorer les deux premiers maillons de la chaîne des secours par l'apprentissage des gestes élémentaires de premiers secours tout au long de la scolarité obligatoire, de la grande section de maternelle jusqu'à la fin du collège, apprentissage qui entre dans le cadre de l'éducation civique et permet le développement, dès l'école, d'un véritable esprit de solidarité"*

En 1998, les comités d'environnement social (CES) deviennent les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)

Juillet 1998

La circulaire n° 98-108 du 1^{er} juillet 1998 relative à la prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté rappelle les principes fondamentaux de la politique éducative en matière de prévention des conduites à risque et le rôle de l'établissement scolaire en matière de prévention. Elle conforte les Comités d'environnement social qui changent d'appellation pour élargir leur champ à l'éducation pour la santé et la citoyenneté : **CESC** .

Les missions du CESC sont développées selon six axes essentiels :

1. contribuer à la mise en place de l'éducation citoyenne dans l'école ou l'établissement en rendant l'élève responsable, autonome et acteur de prévention;
2. organiser la prévention des dépendances, des conduites à risque et de la violence dans le cadre du projet d'établissement;
3. assurer le suivi des jeunes **dans et hors l'école** : le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté permet aux membres de la communauté éducative de prendre en charge les problèmes en concertation, de faire appel aux compétences de personnels spécialisés en interne (médecins, infirmiers, assistants sociaux) ou à des relais extérieurs;
4. venir en aide aux élèves manifestant des signes inquiétants de mal être : usage de produits licites ou illicites, absentéisme, désinvestissement scolaire, repli sur soi, conduites suicidaires...;
5. renforcer les liens avec les familles;

6. apporter un appui aux acteurs de la lutte contre l'exclusion en renforçant les liens entre l'établissement, les parents les plus en difficulté et les autres partenaires concernés (comme la loi d'orientation relative à la lutte contre l'exclusion le prévoit).

Cette nouvelle circulaire, qui transforme les Comité d'environnement social (CES) en Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) confirme un certain nombre de principes qui figuraient déjà dans la circulaire de 1993 et met l'accent sur des aspects nouveaux :

- l'existence d'un lien intrinsèque entre éducation à la santé et éducation à la citoyenneté. Eduquer à la santé, c'est notamment développer le sens de la responsabilité citoyenne vis-à-vis de soi et d'autrui ;
- la nécessité de rendre les élèves progressivement autonomes. D'où l'insistance à les impliquer comme acteurs véritablement responsables dans la conception et la mise en œuvre des actions ;
- la nécessité de procéder à une analyse globale du fonctionnement (et des dysfonctionnements) de l'établissement et des caractéristiques du public scolaire, à un diagnostic des problèmes concernant la santé des élèves, le climat de l'établissement (incivilités, violences etc.). Cette analyse ne peut faire l'impasse sur des questions telles que les rythmes scolaires, la répartition du travail, le cadre de vie, le règlement intérieur etc. Dans les lycées, les conseils de la vie lycéenne sont donc fortement concernés par les projets et actions des CESC ;
- d'où la nécessité de veiller à une véritable intégration des actions du CESC dans le projet d'établissement et de veiller à l'implication des familles.

En même temps, la **Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions** ajoute un article 21 bis à la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989, qui devient l'article 421-8 du **Code de l'Éducation** (ordonnance n° 2000-549 du 15-06-2000) ainsi rédigé : *le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté présidé par le chef d'établissement a pour mission d'apporter un appui aux acteurs de la lutte contre l'exclusion.*

Ce comité a pour mission de renforcer sur le terrain les liens entre l'établissement d'enseignement, les parents les plus en difficulté et les autres acteurs de la lutte contre l'exclusion. En liaison avec les axes du projet d'établissement, approuvé par le conseil d'administration, il contribue à des initiatives en matière de lutte contre l'échec scolaire, d'améliorations des relations avec les familles, en particulier les plus démunies, de médiation sociale et culturelle et de prévention des conduites à risque et de la violence.

Ce texte est fondamental. L'existence des CESC dans les EPLE ne résulte plus, en effet, de l'application d'une simple circulaire, mais correspond dorénavant à une disposition légale.

Le 02 octobre 1998, parue au J.O du 11 octobre 1998, une circulaire interministérielle (Education nationale, Justice, Intérieur, Défense, Ville) relative à la lutte contre la violence en milieu scolaire et renforcement des partenariats précise que « *les comités d'éducation à la santé constituent, au niveau de l'établissement, le cadre privilégié de définition et de mise en œuvre de cette éducation préventive* »

L'élaboration du partenariat interministériel se situe dans un triple cadre :

- 1. les conventions départementales ayant pour objectifs de renforcer la coopération entre les services ministériels en vue d'améliorer la sécurité en milieu scolaire ;*
- 2. les contrats locaux de sécurité élaborés en articulation avec l'activité des conseils communaux de prévention de la délinquance ;*
- 3. les CESC qui doivent être généralisés à l'ensemble des établissements.*

La combinaison de ces trois dispositifs, par la complémentarité de leur champ d'application, est un atout important d'une politique efficace de prévention.

Depuis lors, toutes les instructions concernant la prévention en milieu scolaire (Lutte contre l'abus des consommations alcoolisées chez les lycéens, Orientations pour l'éducation pour la santé à l'école et au collège, Lutte contre le SIDA, etc. font référence à cette instance qui permet d'agir ensemble et qui œuvre à rendre opérationnelle la visée de globalisation au niveau des élèves, des personnels et du partenariat. C'est un outil adapté à la stratégie d'optimisation avec un fonctionnement démocratique hors hiérarchie.

Le 24 novembre 1998, la circulaire n° 98-237 relative aux orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège conforte le rôle des CESC : le paragraphe § 4-2 traite du rôle des CESC dans le domaine de l'éducation à la santé. Le § 6 précise que le pilotage académique et départemental de l'éducation à la santé doit s'appuyer sur le dispositif de pilotage et suivi des CESC.

Le CESC, inscrit dorénavant par la Loi parmi les instances consultatives des EPLE, est amené à remplir un rôle central dans la vie des établissements et dans l'organisation de leurs relations avec leurs partenaires.

Le 13 septembre 1999, une circulaire relative à **la lutte contre la drogue et la prévention des dépendances** adressée par Lionel Jospin, Premier ministre, aux préfets de région et de département, au préfet de police de Paris, aux procureurs généraux et procureurs de la République, aux Recteurs et IA, rappelle que la lutte contre la drogue est une priorité et précise, notamment "*...L'élaboration d'un programme départemental de prévention, particulièrement orienté vers les jeunes, constitue une priorité. Ce programme, défini au sein du comité restreint, fixera des objectifs quantitatifs et qualitatifs évaluables, sans omettre les actions des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté qui seront généralisés dans les établissements scolaires.*"

En décembre 1999, la circulaire n° 99-194 du 03-12-99 adressée aux préfets de région, aux préfets de département, aux recteurs et aux Inspecteurs d'Académie, donne des conseils pratiques sur la "**préparation et le suivi des volets "éducation" des contrats de ville**". (*...*) *Si l'école a pour mission première la réussite scolaire et la qualification de tous les jeunes, elle ne peut atteindre seule ces objectifs. C'est ce qui fonde la recherche de partenariats et la nécessité de l'articulation de son action avec la politique de la ville. (...) La nouvelle génération des contrats de ville pour 2000/2006 est l'occasion privilégiée de consolider les partenariats. (...)*

Enfin, un **Plan national d'éducation pour la santé** a été élaboré par le ministère délégué à la santé en février 2001 et la circulaire DGS/SD6/2001/504 du 22 octobre 2001 relative à l'élaboration des schémas régionaux d'éducation pour la santé définit la méthodologie d'élaboration des **schémas régionaux d'éducation pour la santé** qui devront être mis en place en application du Plan national d'éducation pour la santé **à partir de 2002**.

II - Organisation du dispositif

L'historique de la politique de prévention des conduites à risque du ministère de l'éducation nationale montre la volonté continue des différents ministres d'impulser une politique forte en matière de prévention.

On est ainsi passé en quelques années d'un objectif d'information, puis de réflexion sur la santé, à un objectif d'action collective à l'intérieur de l'institution scolaire pour aboutir à un objectif d'action concertée avec les partenaires extérieurs.

II.1 - Les moyens

Les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté bénéficient actuellement d'un double financement :

- par le ministère de l'Education nationale : **4,750 MF** délégués aux académies en avril 2001;
- par la Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie (MILDT) : **17 MF** délégués aux académies, via la Direction de l'enseignement scolaire, en juillet 2001.

La répartition de ces crédits est faite selon l'importance de l'Académie et selon des critères économiques et sociaux (boursiers, taux de chômage, nombre de CESC...).

De plus, la MILDT a accordé un crédit supplémentaire de **2.2 MF** au titre de l'année 2001 destiné à la formation continue des personnels. Ces crédits ont été répartis sur les académies qui proposaient des stages de formation continue. 21 académies en ont été bénéficiaires.

Enfin, dans le cadre de l'expérimentation de la délégation directe des crédits aux chefs de projets départementaux, une enveloppe de **3 MF** a été répartie dans dix départements volontaires.

Sur un total de 23,95 MF pour l'année 2001, la MILDT a donc délégué **23,2 MF** soit **83 %** des crédits.

II.2 - Pilotage national

A l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale, c'est au sein de la direction de l'enseignement scolaire (bureau DESCO B4) que la politique des CESC est conduite :

- impulsion des orientations nationales en direction des services déconcentrés ;
- organisation des échanges entre les académies et aide à leur mutualisation afin de valoriser les initiatives ;
- mise en place de formations nationales intercatégorielles et interpartenariales ;
- élaboration d'outils (ex : un support de directives et ressources B.O spécial : Le guide Repères (1999), Repères pour la prévention des conduites à risque (2001),
- animation du site pédagogique de la DESCO : "EduSCOL" et mise en ligne sur ce site de conseils divers pour la mise en place des CESC ;
- élaboration des bilans annuels des actions des CESC ;
- relations constantes avec les coordonnateurs académiques qui peuvent trouver aide et conseils ;
- répartition des crédits éducation nationale et MILDT ;
- participation aux instances interministérielles relatives à la prévention et définition des orientations générales des partenariats etc..

II.3 - Pilotage académique des CESC

Chaque recteur désigne un ou deux coordonnateurs chargés du pilotage académique des CESC.

26 académies ont deux coordonnateurs : un spécialiste de la vie scolaire (16 Proviseurs vie scolaire et 11 Inspecteurs pédagogiques Vie scolaire) et un conseiller technique social ou médical (10 Conseillers techniques du service social, 8 Médecins, 8 Infirmières)

4 académies ont un seul coordonnateur : La Guyane (Médecin CT) la Guadeloupe (CT service social), la Martinique (Proviseur Vie Scolaire) et Versailles (Médecin CT)

En application de la circulaire du 1^{er} juillet 1998, les coordonnateurs ont pour rôle de :

- définir la politique académique à partir des orientations nationales ;
- sensibiliser et conseiller les chefs d'établissement pour développer les CESC ;
- organiser la formation des équipes d'établissement par un groupe de formateurs clairement identifiés ;
- instruire et financer les projets mis au point par les établissements ;
- accompagner les établissements dans leur démarche d'évaluation.

Leur mission consiste donc à favoriser le développement des CESC, en veillant à ce que les établissements en perçoivent le sens, la légitimité et l'intérêt.

Ils sont aidés dans leur tâche par le comité de pilotage académique composé des représentants des inspecteurs d'Académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale. La présence des conseillers techniques médecins, infirmiers et conseillers de service social des Inspecteurs d'Académie est importante car ils sont les relais au niveau départemental.

D'après le rapport 2000-2001 de la direction de l'enseignement scolaire sur les CESC, on remarque une diversification accrue des catégories de personnels participant aux groupes de pilotage. Des formateurs ou des responsables de formation sont maintenant présents dans plus de la moitié des groupes. Le nombre de groupes de pilotage comportant des chefs d'établissement est en augmentation.

II.4 - Pilotage départemental des CESC

Le groupe de pilotage départemental, sous la responsabilité de l'inspecteur d'Académie, assure le suivi et l'accompagnement des projets. Plus près du terrain, il a un rôle majeur d'impulsion, d'information et de conseils, notamment sur les associations et les personnes ressources qui peuvent apporter leur aide aux équipes d'établissements. Il assure l'étude des dossiers de demande de financement des projets d'actions.

II.5 - Au niveau de l'établissement

Représentant de l'Etat, placé sous l'autorité du Recteur et de l'Inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'Education nationale, le chef d'établissement est garant, dans son établissement,

- de la cohérence d'une politique académique, expression de la politique nationale, dans laquelle s'inscrivent ses objectifs ;
- de la cohérence de l'action éducative telle qu'elle est portée par le projet d'établissement, délibéré en conseil d'administration.

Dans le cadre de sa politique éducative, il impulse, organise une politique d'éducation à la santé (prévention des conduites à risque, installation et suivi des travaux du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative.¹

De plus en plus, les établissements travaillent en réseau et s'associent aux écoles primaires et maternelles d'un même secteur.

Le CESC ne peut être dissocié du projet d'établissement car il prend en compte les besoins des jeunes et des adultes de la communauté éducative et permet un travail en équipe et des objectifs communs en y associant les personnels médico-sociaux, les professeurs, les personnels ouvriers et de service, les élèves et les parents. L'ouverture sur l'extérieur vers la politique de la ville, vers les contrats locaux de sécurité, permet aux CESC d'avoir un rôle d'interface entre tous les lieux dans et hors l' Ecole où les élèves évoluent.

La création du CESC est proposée au conseil d'administration puis portée à la connaissance de l'ensemble de la communauté éducative.

La composition de l'équipe de pilotage est variée : médecin, infirmière, assistante sociale, professeurs, conseiller principal d'éducation, personnel administratif, technique et ouvrier de service, élèves, parents etc. Selon les problèmes posés, sa composition peut varier. **Sa souplesse de fonctionnement permet la participation de plusieurs acteurs sans risque de lassitude.**

II.6 - Partenariat

L'efficacité des CESC est basée sur un partenariat de proximité qui permet d'apporter des réponses rapides et adaptées : les services déconcentrés de l'Etat, (Intérieur, Justice, Défense, Jeunesse et sport, Emploi et Solidarité), les collectivités territoriales, les organismes habilités et les associations agréées.

¹ Protocole d'accord du 16.11.2000 relatif aux personnels de direction (B.O spécial n°1 du 03.01.2002)

III - Etat des lieux

III. -1 - Pourcentage des établissements dotés d'un CESC (page suivante)

A la fin de l'année scolaire 1998-1999, le taux moyen national des établissements dotés d'un CESC était de 47 %.

A la fin de l'année scolaire 2000-2001, il était de 67,5 %. Certaines académies dépassent même le taux de 80 %.

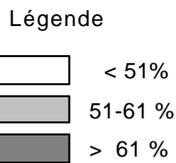
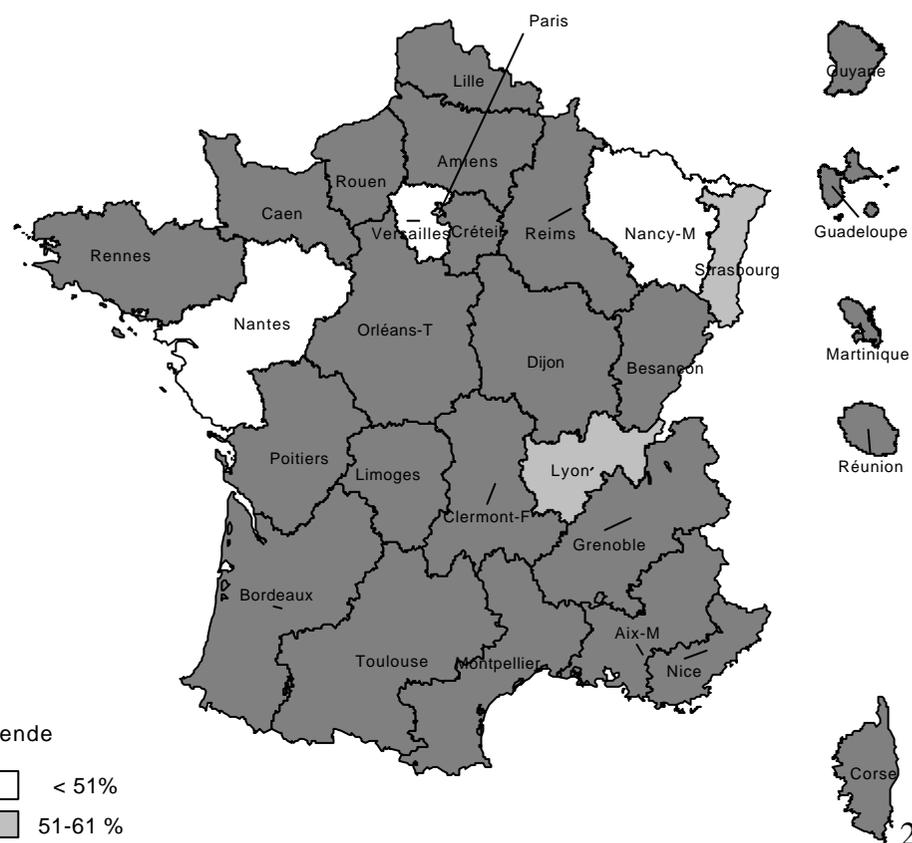
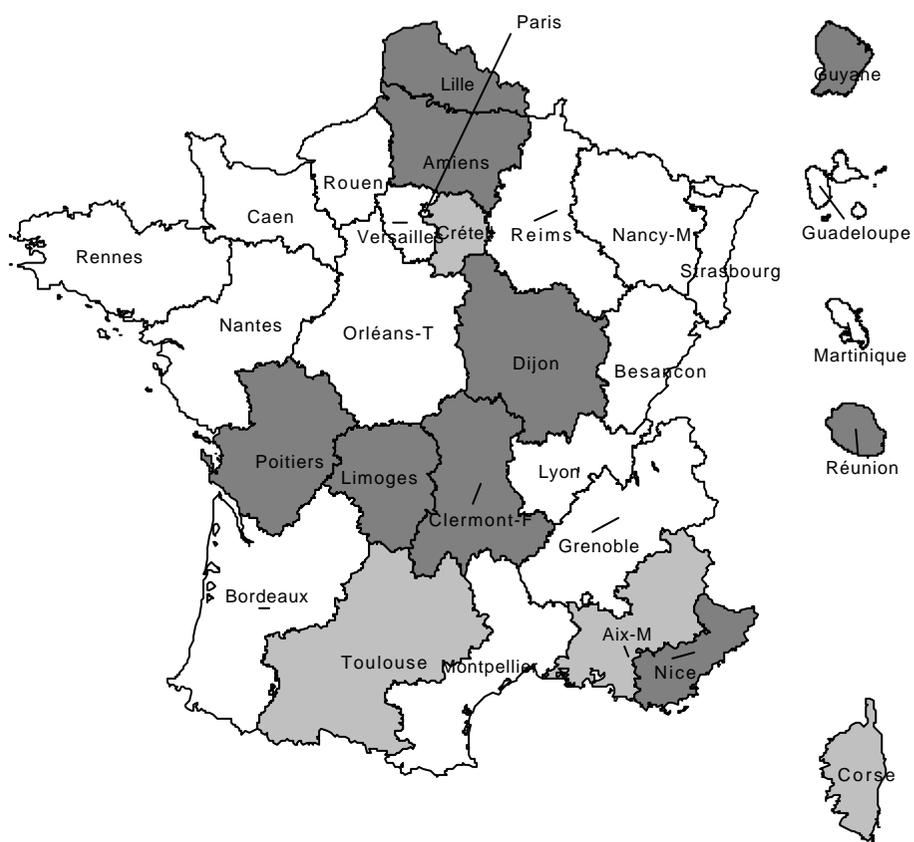
III.1 - Pourcentage des établissements dotés d'un CESC

Année scolaire 1998-1999

Moyenne nationale : 47 %

Année scolaire 2000-2001

Moyenne nationale : 67,5 %



III.2 - Les missions : des priorités hiérarchisées

La transformation en 1998 du Comité d'Environnement Social en Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté marque la volonté de l'Education nationale de mettre en œuvre, dans une perspective globale, une politique de prévention des conduites à risques et des dépendances afin d'aider l'élève à construire sa personnalité sociale. Cette perspective globale inscrite dans la loi est une nouveauté pour l'institution scolaire. Pour Mme Henrich, Présidente du comité nationale de lutte contre la violence à l'école, « l'idée nouvelle de joindre la citoyenneté à la santé était au départ une idée bizarre ». Le propos introductif de la note de cadrage de l'Académie de Rennes résume bien le défi que doivent relever les acteurs mettant en œuvre le dispositif CESC : « associer dans un même processus éducatif, les notions de santé et de citoyenneté ne participe pas de l'évidence ». Il apparaît que le défi de mettre en œuvre une perspective globale est, dans les faits, contourné selon deux méthodes différentes. Le premier moyen de surmonter ce défi consiste à ne retenir qu'un ou deux objectifs parmi les six missions spécifiques énoncées par la circulaire n°98-108 du 1^{er} juillet 1998. Le double axe prioritaire « prévention de la violence » et « prévention des conduites à risque » domine et supprime toutes les autres priorités recommandées. Le deuxième moyen, non contradictoire, revient à superposer les différents objectifs retenus sans nécessairement les faire se rencontrer. Les CESC se présentent alors comme un montage très hiérarchisé de priorités.

III.2.1 - La lutte contre la violence : la première des priorités

La première lecture de la transformation des CES en CESC tend à faire des CESC une illustration de la redécouverte de la notion d'ordre scolaire par l'Education nationale. En effet, certains sociologues mettent en évidence les ambiguïtés du maniement de la thématique de la citoyenneté par l'Education nationale et assimilent l'éducation à la citoyenneté à « une reprise en main des jeunes pour lutter contre les comportements déviants² ». De fait, le primat accordé à la lutte contre la violence a été fortement intégré par les Académies. L'axe prévention de la violence est ainsi devenu l'axe prioritaire d'une majorité d'Académies (première priorité pour l'Académie de Guadeloupe, de Montpellier, de Nice, d'Orléans-Tours, de la Réunion, de Reims, de Toulouse, de

² Crémieux (C.), *La citoyenneté à l'école*, Paris, Syros, 1998.

Versailles ...). Les CESC sont présentés aux lycéens comme un « comité contre la violence » par le *Manuel lycéen contre la violence*³ dans le chapitre intitulé « Comment agir contre la violence dans ton lycée ? ».

En associant santé et citoyenneté, le ministère de l'Education nationale a voulu, en 1998, non seulement changer la forme du dispositif CESC par l'adjonction d'une nouvelle priorité, mais aussi changer la nature des politiques de prévention menées par les établissements scolaires en faisant de la lutte contre la violence la première de ses priorités. Le passage d'une mission d'éducation à/pour la santé à une mission de prévention des conduites à risque a eu pour conséquence d'élargir la notion de risques au-delà du domaine de la santé publique. Les CESC ont donné la possibilité « à certains professionnels de la vie scolaire d'acquérir une nouvelle légitimité au travers de la connotation civique de la mission du « rappel à la Loi »⁴.

Cette présentation du CESC comme élément de la redécouverte de la notion d'ordre scolaire par l'Education nationale ne correspond que de manière partielle à la réalité. Le CESC ne fait pas partie des instances répressives de l'Education nationale comme l'est, par exemple, le Conseil de discipline. Si le thème de la lutte contre la violence est devenu une figure obligée de l'action publique menée au sein de l'Education nationale, il n'a pas, pour autant, affecté la finalité éducative des politiques de prévention. Mieux : la prévention de la violence joue également un rôle moteur dans la rénovation des pratiques pédagogiques. Si la création des CESC a permis aux Académies d'afficher leur priorité en faveur de la lutte contre la violence et de montrer par-là qu'elles se sentaient concernées par la montée des incivilités au sein des établissements scolaires, sa cartographie permet néanmoins de voir que le CESC est un instrument surtout adapté aux établissements où la violence reste faible.

Premier constat : si la montée des incivilités témoigne bien d'une crise du lien social à l'intérieur des établissements scolaires, il serait réducteur de ne voir dans la création des CESC qu'un outil répressif. La priorité accordée au thème de la lutte contre la violence permet surtout aux Académies, par delà l'effet d'affichage, de mener de véritables politiques éducatives. L'Académie de Reims peut nous servir d'exemple. **Elle utilise la thématique de la prévention de la violence pour rénover les pratiques pédagogiques.** « La prévention de la violence concerne d'abord l'enseignement et la pédagogie. (...) Une pédagogie qui prévoit des dispositifs d'individualisation ou de différenciation, qui met en place

³ Les correspondants lycéens d'Ile-de-France contre la violence " *Manuel lycéen contre la violence*" Ministère de l'éducation nationale/Région Ile-de-France, novembre 2001.

⁴ Duru Bellat (M.), Van Zanten (A.), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1999, p.103.

des aides au travail personnel, qui prépare aux choix d'orientation est la meilleure voie d'action». Il est rappelé un principe simple : « l'amélioration des conditions de vie scolaire participe aussi à la prévention de la violence. L'organisation du temps de l'espace et des relations entre les groupes et les individus, spécifiques aux établissements scolaires doit être pris en charge par l'ensemble de la communauté éducative ». Monsieur Robert Ballion, lors de son audition, a souligné très justement que « **la meilleure prévention, c'est la qualité du service scolaire (pas d'absentéisme, pas d'échec)** ». « **La réponse à la drogue, c'est l'amélioration du fonctionnement de l'institution** ».

Deuxième constat : le CESC est d'autant moins un outil répressif qu'il n'est pas adapté à toutes les situations. En ce sens, le CESC est révélateur de l'hétérogénéité des établissements et des académies. Mme Henrich, Présidente du comité nationale de lutte contre la violence à l'Ecole, nous rappela que la mise en place de CESC « ne suffisait pas dans les Académies très difficiles ». « Si la violence est trop forte, les CESC ne peuvent faire face ». Pour les départements où les phénomènes de violence ou de décrochage scolaire sont très sensibles, il faut d'autres instruments. Le CESC est surtout un instrument de prévention de la violence destiné aux Académies et aux établissements qui connaissent peu de problèmes de violence. Selon M. Grandame, Provisoire, consultant DESCO, « il ne faut pas attendre l'incident ». La définition des axes prioritaires par l'Académie de Nice illustre bien cet usage strictement préventif du CESC :

« Si l'Académie de Nice ne connaît pas une situation aussi alarmante que celles auxquelles sont confrontées quelques académies sensibles, le développement des phénomènes de violence en milieu scolaire, sous ses formes diverses, n'en constitue pas moins une réalité très préoccupante, spécifiquement prise en compte dans l'Académie. (...) Les démarches qui font l'objet d'une évaluation positive sont celles qui, à partir du CESC, aboutissent à la mise en place d'instances qui prennent en charge tous les phénomènes de violence, les comportements de rupture et permettent de rappeler la loi, restaurer le dialogue, trouver des réponses aux problèmes des jeunes dans l'institution scolaire ».

On le voit : la thématique de l'ordre scolaire est d'autant plus prégnante qu'elle correspond déjà à une réalité. Le CESC ne peut pas être conçu comme un instrument de dernier recours.

Troisième constat : une politique de prévention et d'éducation menée dans le seul cadre des établissements scolaires peut aussi s'avérer dans certaines situations insuffisantes pour des jeunes en marge du système scolaire ou ayant quitté l'école. En se concentrant sur le seul périmètre scolaire, le CESC court le risque de méconnaître les élèves en rupture d'école. Mme Henrich évoqua, ainsi, le nouveau dispositif des « cellules

de veille », dispositif qui a pour vocation de traiter les cas « d'élèves qui traînent dans la rue ». Une des faiblesses du CESC réside dans la définition large de son champ d'action et dans l'absence de ciblage de catégories d'intervention. L'audition de Monsieur Jean-Luc Auduc, chargé d'une mission violence au Cabinet de Monsieur Jean-Luc Mélenchon, a mis aussi en évidence ce paradoxe. Le CESC ne permet pas de lutter efficacement contre l'absentéisme, notamment celui des élèves majeurs 18-20 ans. De plus, le risque est grand de voir l'appel à la globalité des projets se heurter à un découpage CESC (politique de prévention) et Contrat Local de Sécurité (politique de répression). Par tautologie, le CESC ne s'adresse pas aux élèves en rupture d'école puisque ces derniers ont quitté ou sont sur le point de quitter l'école. Nous faisons nôtres les analyses de Monsieur Goepfert, chargé de l'éducation à la Délégation ministérielle à la Ville (DIV), pour qui le problème du CESC est qu'il s'appuie sur un ou plusieurs EPLE⁵ et non sur un territoire. La création récente des « cellules de veille » montre que le territoire devient de plus en plus une catégorie de l'action publique à destination de la jeunesse. Cette création marque aussi un glissement des politiques de lutte contre la violence vers les seules logiques des politiques de la ville au détriment de l'Education nationale.

C'est pourquoi, il faudrait s'attacher à faire correspondre l'espace investi par l'élève et le cadre d'intervention des politiques de prévention de l'Education nationale. Les missions des Conseils d'Etablissement devraient s'élargir à cette dimension territoriale et sociale, transformant par-là même le champ préventif des CESC.

Quatrième constat : le thème de la violence de l'institution scolaire est très peu traité. Pourtant, l'école n'est pas seulement un réceptacle de violence : elle est aussi un lieu de production de violence. Notre visite de l'Académie de Strasbourg a ainsi mis en relief la nécessité de travailler le thème de l'injustice (exemple de l'élève qui lève le doigt deux ou trois fois et que l'on n'interroge pas).

Cinquième constat : la création d'un CESC peut être vécue comme un indicateur de problèmes sociaux et non comme un outil de prévention de ces mêmes problèmes sociaux. Le rapport de l'Académie de Toulouse souligne, parmi les difficultés rencontrées pour la mise en place des CESC, la question de l'opposition de certains chefs d'établissements. La raison évoquée pour justifier ces refus est «qu'ils ont une image à défendre et que le fait de créer un CESC est le signe majeur qu'il y a des problèmes dans leur établissement ».

⁵ EPLE : Etablissement public local d'enseignement

La création d'un CESC stigmatiserait alors un effet établissement. Comme nous l'a très justement rappelé M. Monnot, Principal honoraire, consultant DESCO, « dans les établissements difficiles, c'est facile, ailleurs, c'est plus lent à mettre en place ». Il existe un risque réel de confondre politique de prévention et identification de problèmes. Le CESC n'est pas conçu comme un indicateur de « valeur ajoutée » mais est, au contraire, vécu comme un élément supplémentaire de stigmatisation de l'établissement. Les chefs d'établissement restent fortement attachés au principe d'indifférence aux différences.

III.2.2 - La prévention des pratiques à risque : le rôle de la MILDT

La deuxième priorité accordée à la lutte contre les pratiques addictives (Académie de Toulouse, Académie de Montpellier..), s'explique pour deux raisons : l' Ecole est le principal acteur de prévention sollicité par la Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie (MILDT). La MILDT est le principal financeur des programmes pour la prévention de l'usage des substances psychoactives de l'Education nationale. Ce partenariat est cependant déséquilibré. Pour atteindre son objectif d'organiser la prévention des dépendances, l'Education nationale semble avoir choisi de déléguer une de ses missions à une structure externe à son administration. L'introduction récente d'une nouvelle procédure expérimentale dans dix départements accentue ce déséquilibre et repose la question de la cohérence entre le projet éducatif des établissements, leur projet de santé et de la définition des politiques à mener.

Le poids de la MILDT explique, en effet, pour partie, le fait que la thématique de la prévention des pratiques à risque soit retenue comme la deuxième priorité par les Académies. Comme le souligne le rapport de l'Académie de Grenoble, « répondant aux orientations nationales et aux subventions importantes de la MILDT, la prévention des toxicomanies et des conduites addictives a été considérée en général comme prioritaire ». L'Académie de Montpellier a ainsi répondu à la proposition de la MILDT de construire dans le département des Pyrénées Orientales un plan de prévention des addictions comprenant un état des lieux des actions de prévention et un programme triennal d'actions.

Le rapport de l'Académie de Toulouse met cependant en évidence qu'il existe un risque de perte de cohérence des politiques de prévention globale si l'Education nationale « perd la main » sur les subventions destinées aux CESC au bénéfice des chefs de projets départementaux.

La nouvelle procédure expérimentale dans dix départements de délégation directe de crédits destinés à la prévention en milieu scolaire

par la MILDT risque de dessaisir les chefs d'établissement et les autorités académiques. De nombreux participants du Plan National de Prévention « prévention des dépendances » qui s'est tenu à Poitiers en juin 2001 se sont ainsi interrogés sur le maintien de la cohérence entre les politiques académiques et les priorités départementales qui feront l'objet de financement de la part de la MILDT.

Ce changement de logique ne concerne officiellement que les procédures de financement. Malgré cette transformation des modes de financement, il est expressément indiqué qu'il ne doit pas y avoir de lien direct entre les établissements et les chefs de projets et que toute politique de guichet est prohibée. Cependant, les comités restreints de pilotage où sont validés les projets présentés par l'ensemble des services déconcentrés des divers ministères concernés se mettent en place autour des chefs de projet MILDT sous la direction des préfets. L'étude à titre indicatif des financements des actions proposés par les CESC du département de l'Ille-et-Vilaine met à jour deux critères parallèles d'attribution des subventions : conformité aux orientations académiques CESC et conformité aux orientations MILDT. Ainsi, une action intitulée « Café à thèmes, café bouquins » conforme aux orientations académiques CESC ne fut pas déclarée conforme aux orientations MILDT parce que « le principe du libre choix des livres par les élèves ne permet pas, faute de connaissance des thèmes retenus, un financement MILDT ».

Le bilan des attributions de crédits CESC ne nie pas le rôle clé joué par les financements MILDT puisqu'il intègre dans son tableau les « suggestions de la commission en cas de non financement sur les crédits MILDT délégués au préfet du département ». La question est maintenant de savoir si la connaissance de ces nouveaux critères de financement n'aura pas comme conséquence pour les auteurs de projet, d'auto-censurer des actions qui ne correspondraient pas à ce double niveau d'orientation. L'apparition d'une sorte de fléchage déguisé réduirait de fait le domaine d'intervention des CESC aux seules orientations financées par la MILDT.

Enfin, de nombreux interlocuteurs mettent en évidence la tension qui peut exister entre le discours de la MILDT sur les questions de toxicomanies et le discours propre de l'Education nationale. Les deux messages, l'un préventif, l'autre éducatif, ne coïncident pas dans leur totalité. Notre visite dans l'Académie d'Aix-Marseille souligna ainsi « le risque d'oublier l'aspect global de la prévention en se basant essentiellement sur le produit ». Le monde éducatif ne se reconnaît pas toujours dans les problématiques défendues par la MILDT. Il n'est pas sûr que la dénonciation de « la culture consumériste, voire hédoniste » (Académie de Grenoble), des « dépendances abusives aberrantes » (Académie de Rennes), soit portée dans les mêmes termes par la MILDT.

Selon le rapport de l'Académie de Caen, « il est à prévoir une perte de la logique éducation nationale qui fonde la prévention sur la dimension éducative, sur l'éducation au sens global, au profit d'autres logiques selon les institutions en présence ». La nouvelle procédure expérimentale dans dix départements de délégation directe de crédits destinés à la prévention en milieu scolaire par la MILDT risque de remettre en cause la philosophie du CESC en déléstant la nécessaire lutte contre les dépendances des autres priorités énoncées par la circulaire n° 98-108 du 1^{er} juillet 1998. Ce mode de financement tend, de fait, à assimiler CESC et MILDT ou faire des CESC des antennes éducatives de la MILDT. La conclusion du rapport de l'Académie de Caen rappelle un principe auquel sont très fortement attachés les acteurs du système éducatif : « la cohérence doit rester dans l'institution ».

III.2.3 - L'éducation pour la santé

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a inscrit le thème de l'éducation pour la santé parmi les priorités de la communauté éducative. La création des Comités d'Environnement Social a conforté l'implication du système éducatif en matière de santé. Plus récemment, la mission d'éducation pour la santé a supplanté la mission traditionnelle de prévention à la santé. Le rôle de l'Ecole dans le domaine de l'éducation à la santé s'inscrit dorénavant dans une perspective d'éducation globale et d'apprentissage de la citoyenneté. Ce choix d'une perspective globale doit permettre d'ancrer le thème de l'éducation pour la santé dans différentes disciplines qui ne ressortent pas toutes de la biologie. Cependant, en dépit de la transformation des CES en CESC, nos différentes visites montrent que les interventions en éducation pour la santé restent malgré tout le domaine privilégié des personnels de santé de l'éducation nationale, médecins et surtout infirmières scolaires. La transformation du sigle, de CES en CESC, n'a pas étendu pour autant le nombre des intervenants dans les domaines précisés par la circulaire du 1^{er} juillet 1998. Malgré les changements de sigle, la mission d'éducation pour la santé reste prioritairement une mission d'éducation à la santé.

Les personnels de santé de l'éducation nationale sont en effet en première ligne pour développer les CESC dans les établissements scolaires. Dans l'Académie de Guyane, l'augmentation des CESC a été le fait de la réactivation des CES. Dans l'Académie de Poitiers, l'infirmière conseillère technique a été missionnée pour mener une politique d'incitation auprès des établissements où les CESC ne sont pas encore installés. **La très forte représentation des personnels de santé dans les différentes instances prouve que la charge de l'éducation**

pour la santé reste surtout confiée au médecin et à l'infirmière de l'Education nationale.

En dépit du renforcement de sa dimension éducative, l'éducation à la santé n'est pas devenue une matière enseignée au même titre que d'autres disciplines. La logique qui est mise en œuvre dans les établissements est plutôt celle d'un « sur-appariement » de l'éducation à la santé avec le corps des professionnels de santé de l'Education nationale, au lieu de promouvoir une logique de transversalité de la prise en charge des questions de santé par toute la communauté éducative. Nous faisons nôtres les suggestions de Christine Ferron, pour qui on devrait se « demander si chaque enseignant, quelle que soit sa discipline, ne devrait pas être explicitement légitimé à aborder avec sa classe un ou des thèmes relatifs à la santé, dans un objectif de sensibilisation et/ou de prévention⁶ ».

Les remontées académiques incriminent, pour expliquer cette absence d'inscription disciplinaire, la formation des enseignants. Le rapport de l'Académie de Grenoble déplore que la mise en œuvre des CESC ne soit pas incluse dans le plan de formation de l'IUFM. Selon le pré-rapport de l'Académie de Caen, « la prévention n'est pas reconnue comme nécessaire dans la formation ». C'est pourquoi, certaines Académies se sont attachées à intégrer la question de la prévention parmi les enseignants des IUFM. Ainsi, l'Académie d'Amiens souligne que l'équipe de Prévention inter catégorielle des conduites à Risque propose une formation initiale à l'IUFM et des actions de formation continue. L'Académie de Nancy-Metz propose dans le cadre de l'IUFM et du Centre académique de formation administrative (CAFA) différents stages sur la « gestion de l'agressivité », la « sensibilisation aux dangers des sectes », la « prévention de la maltraitance »... Il reste à savoir si ces formations nouvelles augmenteront le nombre des enseignements d'éducation à la santé en dehors de ceux effectués par les personnels de santé de l'Education nationale. C'est pourquoi, nous devons être attentifs au projet de réforme de la formation initiale des enseignants actuellement en cours. Monsieur Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de Lyon, nous a confirmé tout l'intérêt qu'il portait aux questions d'éducation pour la santé. Plusieurs formules sont à l'étude favorisant l'appariement d'un élève enseignant avec un étudiant en médecine ou dans le domaine paramédical pour une analyse de cas, validée à la fois dans le cursus médical et le cursus pédagogique. Un système de conventions lierait les deux institutions. Le but est de former des enseignants à des savoirs d'action et pas seulement à des savoirs théoriques.

⁶ Ferron (C.), « Du bon usage des disciplines en éducation pour la santé », in *La santé de l'Homme*, dossier n°46 : « l'éducation à la santé à l'école », n°346, mars avril 2000, p.25.

Des exemples concrets d'échanges entre des établissements et des institutions médicales existent déjà. A l'échelle d'un bassin de vie ou d'un département, un partenariat avec une Université peut ainsi être un bon moyen pour évaluer la pertinence d'une action et aider les personnels de l'Education nationale à mener à bien leurs missions. Notre visite de l'Académie de Bordeaux⁷ nous a permis d'observer l'exemple d'un établissement où une recherche action expérimentale est menée dans deux collèges par l'Institut de santé publique d'épidémiologie du développement de l'Université de Bordeaux III. L'objectif de cette recherche est de mesurer l'évolution du comportement tabagique des adolescents ainsi que l'effet à long terme des différentes stratégies de prévention. De la même manière, notre visite de l'Académie de Strasbourg fut l'occasion de connaître un accord signé entre un CESC et un Institut de Formation en Soins Infirmiers. Dans le cadre de la prévention des grossesses précoces, des étudiants ont pu, à la fois, mettre en pratique leur module optionnel en santé publique et mettre en place une information des élèves après avoir évalué leurs connaissances en matière de contraception. Ces échanges de bons procédés entre l'université ou des centres de formation et des CESC constituent des méthodes d'évaluation à la fois pratiques et peu onéreuses et d'utiles rapprochements entre institutions. Notre visite de l'Académie Nantes a aussi montré qu'il était possible de créer des partenariats entre des établissements et des institutions médicales privées. L'expérience du service de santé de la Mutualité Sociale Agricole a ainsi servi d'appui méthodologique et financier au CESC du lycée Jean Bodin d'Angers.

La formation des enseignants n'est pas seule en cause. Il faut aussi se demander si l'intégration progressive des personnels de santé de l'Education nationale dans les Programmes régionaux de santé ne risque pas d'accentuer l'effet de coupure entre personnels de santé et personnels enseignants ou personnels d'encadrement. Si ces programmes de santé accroissent la professionnalisation et la formation continue des personnels de santé de l'Education nationale, ils ne favorisent pas la diffusion de l'expertise médicale, la transmission de compétences au sein du monde éducatif et le décloisonnement des catégories professionnelles.

Pour éviter cet effet de coupure, il faut faire en sorte que les personnels non médicaux soient, eux aussi, pris en compte par les Programmes régionaux de santé (PRS) comme auxiliaires éducatifs de santé. La circulaire du 22 octobre 2001 relative à l'élaboration des schémas régionaux d'éducation pour la santé (SREPS) devrait permettre de réaffirmer le principe d'une collaboration de tous les personnels de la communauté éducative. En effet, le Plan national d'éducation pour la santé présenté par le ministre délégué à la santé le 28 février 2001 a pour

⁷ cf compte-rendu de visite dans l'Académie de Bordeaux, p. 95

objectif d'organiser dans chaque région un service public d'éducation pour la santé en associant l'ensemble des acteurs concernés et en faisant partager une culture commune en éducation pour la santé. Le CESC est reconnu comme structure relais des « professionnels de l'Education nationale » par le SREPS. Cette formulation volontairement extensive des catégories de personnels mobilisés au sein des CESC souligne l'importance d'une logique transversale des politiques de promotion de la santé auprès des élèves.

Le rôle joué par les PRS commence à être intégré par les acteurs de la communauté éducative. Notre visite de l'Académie de Lille a montré que les programmes et actions relatives à la santé et au développement des jeunes pouvaient prendre appui sur les PRS. Nos interlocuteurs ont rappelé que la politique mise en œuvre par les PRS mobilisait désormais tous les acteurs de la santé publique de la région Nord-Pas-de-Calais, « y compris l'Education nationale ». Cinq programmes ont ainsi été retenus : la santé des enfants et des jeunes, les conduites de consommations à risque, les cancers, les maladies cardio - vasculaires, l'accès aux soins des personnes démunies. Toujours dans le cadre d'un PRS, l'Académie de Paris mène une action expérimentale sur la prévention de la consommation d'alcool qui consiste à suivre une cohorte d'élèves de la 5^e à la 3^e sur cinq départements d'Ile-de-France.

Enfin, si « l'élargissement des compétences dévolues aux CESC a permis de renforcer le dispositif », comme le souligne le bilan des CESC 1998-1999 de la DESCO, il s'agit aussi de savoir si cet élargissement des missions des CESC à des missions non directement liées aux question de santé a eu des conséquences sur la promotion de la santé en milieu scolaire. Le regard porté par des acteurs du système de santé peut être éclairant. L'INSERM, à travers une expertise collective intitulée « *Education pour la santé des jeunes. Démarches et méthodes* » publiée en 2001, a ainsi critiqué la transformation des CES en CESC. Selon ce rapport, l'état des lieux « invite à la vigilance ».

« Manifestement, l'éducation à la santé souffre d'un défaut d'organisation que les nouveaux comités ne semblent pas prêts à corriger. D'une part, ces comités ne sont pas mis en place dans tous les établissements, d'autre part, leurs missions sont très éclatées. Enfin, leur composition très large risque d'être un facteur de blocage pour une ligne d'action cohérente et consensuelle. (...) L'éducation à la santé en milieu scolaire semble avoir été mise en place trop rapidement, de manière parfois spontanée, pour répondre à un besoin de circonstance sans réflexion sur le long terme. Les instructions ministérielles donnent aux

établissements une marge de manœuvre trop grande, source de disparités⁸ ».

L'enjeu de l'émergence d'une éducation pour la santé au sein de l'Education nationale est un enjeu important pour l'Etat. Le CESC est un instrument supplémentaire de légitimation de l'intervention publique dans le domaine de la santé publique. Nous pouvons suivre les conclusions de Patricia Loncle, chercheuse à l'Ecole Nationale de la Santé Publique, pour qui la "sur présentation" des jeunes comme « public-cible » relève moins de justifications épidémiologiques que de justifications à la fois symboliques (les jeunes apparaissent comme le degré minimal du devoir du politique) et surtout pratiques (les jeunes sont les populations les plus facilement accessibles pour la mise en œuvre de politiques de prévention). La transformation de la jeunesse en catégorie d'intervention publique correspond surtout à une sur-légitimité du public jeune par rapport à d'autres publics plus exposés.

L'institution scolaire a le mérite de rendre captif un public sur lequel il est possible d'entreprendre des actions de santé publique. Un établissement de l'Académie de Toulouse a ainsi organisé une action de prévention de l'alcoolisme auprès des classes de conducteurs routiers et chauffeurs livreurs. C'est pourquoi il faut privilégier les CESC qui croisent ces deux données, public captif et public ciblé. Les CESC sont d'autant plus efficaces lorsqu'ils ne font pas de la jeunesse une catégorie homogène.

III.2.4 - L'éducation à la citoyenneté : les droits et les devoirs des élèves

Alors que, selon le rapport de Robert Ballion, les élèves revendiquent plus des droits de protection que des droits de participation à la vie scolaire, les Académies privilégient toutes le deuxième aspect de ces revendications. Ce privilège doit cependant être réévalué. Cette thématique est traitée de manière minoritaire. Seule l'Académie de Caen semble avoir retenu de manière prioritaire cet axe. L'accent est mis sur les « attitudes citoyennes au regard de toutes les tentations internes et externes offertes ». De plus, la thématique de la citoyenneté semble paradoxalement viser les élèves qui ont déjà le mieux intégré leur « métier » d'élèves, à savoir les délégués de classe, catégorie d'élèves que l'on peut qualifier de « sur-élèves ».

Le succès limité de cet axe d'intervention trouve peut-être son explication dans le fait que la question de la citoyenneté fait partie des

⁸ INSERM, *Education pour la santé des jeunes. Démarches et méthodes*, 2001, p.9.

savoirs scolaires enseignés. La logique civique est à la fois une valeur profondément incorporée dans les styles pédagogiques et une discipline à part entière. Il apparaît ainsi contre productif pour de nombreux établissements de redoubler en dehors des heures scolaires ce qui est déjà défini comme un contenu de formation. Comme le souligne le rapport de l'Académie de Besançon, « les moyens CESC ont toujours pour objet la prévention des conduites à risque, cadre dans lequel il n'est pas réaliste, ne serait-ce qu'en raison du volume des crédits, de vouloir inscrire des actions d'éducation civique générale, non liées au traitement d'une situation de risque particulier ».

Les actions de citoyenneté visent en priorité un public ciblé : les délégués.

Le choix de certaines Académies de retenir parmi les axes prioritaires la construction d'un espace démocratique permet de transformer le dispositif CESC en quasi annexe des Conseils de la Vie Lycéenne (CVL). Les CESC jouent de fait le rôle de complément des CVL en permettant leur mise en place (Académie de Rennes par exemple) et en assurant la formation des délégués. Les représentants d'élèves sont ainsi les destinataires d'une formation spécifique dans l'Académie de Corse et dans l'Académie de Paris. Pour répondre à l'objectif de la mise en place de l'éducation citoyenne, l'accent est mis par l'Académie de Besançon sur la formation des délégués ainsi que sur le thème du respect de soi et des autres et le thème de l'aide à autrui. Dans l'Académie de la Martinique, les deux établissements ayant choisi le thème de l'éducation à la citoyenneté se sont fixés comme objectifs, pour le premier de « mieux connaître la fonction des délégués et le fonctionnement de l'institution », pour le second, de provoquer une « rencontre des délégués d'élèves au cours de laquelle le personnel enseignant leur assurera une formation ». A contrario, tous les projets proposant dans le département d'Ille-et-Vilaine une « formation des délégués de classe » ont été déclarés « non spécifique au CESC ». Il fut suggéré d'autres financements pour ces actions.

Ce choix peut être analysé de deux manières différentes.

On peut penser, tout d'abord, que le CESC court le risque de se transformer en instance de socialisation des seuls représentants d'élèves. La mise en place d'une éducation citoyenne viserait paradoxalement les jeunes les plus intégrés dans la vie des établissements et donnant le plus de preuves de leur intégration. L'école favoriserait davantage la démocratie représentative que la démocratie participative, une sensibilisation à la citoyenneté plus par le haut que par le bas. Plus généralement, la mise en place des CESC serait davantage liée, si nous suivons les analyses de Bernard Roudet, à la modernisation du système

éducatif et des instances de participation dans les établissements scolaires qu'à une « véritable problématique de citoyenneté⁹ ».

On peut penser, aussi, que ce choix vise à conforter, non l'idée de citoyenneté en général, mais l'idée de citoyenneté dans l'école. Ce pari de renforcer l'Ecole comme cité politique est à la fois modeste et ambitieux. La priorité accordée à la formation des délégués doit être considérée comme un élément essentiel du chantier de la démocratisation de l'institution scolaire. La question de la citoyenneté n'est pas une question externe à l'institution scolaire. Les CESC permettent d'initier les jeunes au jeu démocratique à partir de leur expérience d'élèves et donnent à tous les élèves la possibilité d'exercer leurs droits à représentation quel que soit le niveau scolaire. En misant sur la formation, les CESC favorisent les pratiques démocratiques dans l'espace éducatif de manière modeste et font des questions de citoyenneté des questions concrètes.

III.2.5 - Conclusion

Premier constat : l'axe « lutte contre l'exclusion » est le parent pauvre du CESC. Rarement retenu comme priorité par les Académies, cet axe supporte difficilement la concurrence du binôme prévention de la violence, prévention de la toxicomanie. Pour éviter la relégation définitive de ce thème d'action, les Académies répondent, à l'instar de l'Académie de Toulouse, que la « lutte contre l'exclusion sous-tend tous les axes de travail et que la protection au-delà de la prévention a aussi pour conséquence d'éviter la marginalisation et de maintenir le lien social ».

Deuxième constat : le CESC est un symptôme fort de la « pédagogisation » de l'espace social et l'effacement des frontières entre le scolaire et le non scolaire. Il marque de la même manière le retour du territoire comme catégorie d'action, même si ce retour reste encore incomplet.

Troisième constat : le CESC doit aussi être compris comme une réponse nouvelle à la fois dans sa forme et dans ses principes apportés par l'institution scolaire à l'apparition des problèmes de société comme la montée de la violence et de l'incivilité. Cette réponse nouvelle d'intervention est significative de la transformation plus générale des modes d'action de l'Etat : mise en œuvre d'une approche globale, adoption de méthodes ciblées, traitement individualisé des cas,

⁹ Roudet (B.), « Conseil des délégués et droit des élèves », *Savoir Education Formation*, n°3, 1994.

valorisation de l'acteur autonome, recherche de la transversalité, développement du partenariat et de la notion de co-production des actions publiques.

III.3 - Les acteurs - Une participation non uniforme

III.3.1 - Les recteurs et inspecteurs d'académie : formations et incitations

L'examen des méthodes suivies pour favoriser le développement des CESC permet d'apporter un premier constat : les CESC ne vont pas de soi. L'outil CESC est un outil encore méconnu. Comme nous le rappelait Monsieur Robert Ballion, les difficultés de fonctionnement d'un CESC peuvent venir d'un problème d'information au niveau de l'établissement : « on ne sait pas ce que c'est un CESC ! ». Les six objectifs développés par la circulaire de 1998 ont donc besoin d'être expliqués. **La mise en œuvre des CESC suppose la coopération organisée des membres de la communauté éducative.**

La mission principale qui incombe aux rectorats est donc de fabriquer des mécanismes d'apprentissage de l'outil CESC : par la formation des personnels et par l'organisation de journées spéciales CESC. Pour encourager la création de CESC dans les établissements, les rectorats ont valorisé des outils de connaissance. Le but de ces différents dispositifs est de créer un savoir et un langage commun à tous les membres de la communauté éducative. Les acteurs de l'Education nationale doivent être à la fois fortement intégrés et capables de mener à bien, seuls, des projets d'établissement. On le voit : il s'agit de favoriser au sein de l'Education nationale le passage d'une logique d'action que l'on pourrait qualifier de verticale à une logique d'action que l'on pourrait alors qualifier d'horizontale.

Le mécanisme d'apprentissage du fonctionnement des CESC mis en œuvre par les Académies obéit, tout d'abord, à un mouvement que nous pouvons caractériser de descendant. Les Académies ont, en effet, suivi la voie hiérarchique, en ciblant d'abord leurs actions sur les chefs d'établissement et plus généralement les personnels de direction. Puis, dans un deuxième temps, ces volets de plans de formation destinés aux exécutifs éducatifs ont très vite été généralisés à l'ensemble des catégories. L'Académie de la Guadeloupe résume ce mouvement en rappelant que la formation organisée par le rectorat « s'est voulue être une « formation de formateurs » de telle sorte que les bénéficiaires la redéploie aux membres de la communauté scolaire (enseignants, agents de service, élèves, parents d'élèves, etc...)».

L'outil de la formation est l'outil privilégié par les rectorats pour le développement des CESC. La quasi-totalité des Académies a mis en

place des politiques de formation initiale et continue, en direction des personnels de l'Éducation nationale. Il est des exemples, comme dans l'Académie de Rouen, où ces plans de formations peuvent être apportés sur site, suite à des demandes individuelles. Dans l'Académie de Toulouse, où des stages d'établissement sont mis en œuvre pour redynamiser un CESC « qui se serait un peu essoufflé ». Ces plans de formation sont en général accompagnés de journées académiques des CESC où sont établis des bilans et où sont proposés des sortes de bourses d'échanges d'idées, de la constitution de réseaux de personnes ressources (Académie de Rennes). L'Académie de Caen a mis en œuvre pour l'année 2001-2002 un vade-mecum du CESC et travaille à fournir aux établissements des indicateurs pertinents à prendre en compte lors de l'élaboration d'un CESC. L'Académie de Besançon et le Centre Régional de Documentation Pédagogique de Franche-Comté diffusent une cassette vidéo intitulée « *mettre en place un CESC* » accompagnée d'une notice très explicative ¹⁰. Ce film présente, à travers l'exemple de trois établissements, l'intervention de deux îlotiers dans une classe, l'intervention d'une psychothérapeute sur le sida, la préparation d'une journée santé, l'intervention d'un commandant de police sur la drogue, un atelier d'informatique pour les parents d'élèves ...

Le but de ces différentes actions est de faire de chaque membre de la communauté éducative un expert des CESC, un opérateur formé de la mise en œuvre des CESC. La spécificité des situations vécues par les établissements nécessite un traitement individualisé. Le recours de plus en plus fréquent à de nouveaux modes d'action, tel le partenariat, explique cette valorisation de l'acteur autonome. Pour les rectorats, il faut sortir d'une logique cloisonnée d'intervention et produire chez le personnel de l'Éducation nationale un sentiment fort d'engagement personnel.

L'approche choisie par les rectorats en terme d'apprentissage est très liée aux dispositifs d'évaluation. Chaque établissement doit non seulement mettre en place un CESC : il doit aussi mesurer l'impact de ses propres actions et corriger en cas de dysfonctionnements les mobilisations inadaptées. Le dispositif est double : les rectorats ajoutent aux formations a priori des évaluations a posteriori.

L'évaluation des priorités engagées par les CESC fait, en effet, partie intégrante du processus. Les "orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège"¹¹ préconisent que la liaison entre la généralisation de l'éducation à la santé et les actions menées par les CESC soit réalisée autour de trois axes : contribuer à établir un diagnostic de

¹⁰ CRDP de Franche-Comté, 2001, " Mettre en place un CESC" vidéo-cassette.

¹¹ Circulaire n ° 98-237 du 24 novembre 1998.

l'établissement, assurer la coordination et le suivi des interventions des différents partenaires, établir enfin un bilan annuel de l'éducation à la santé. Or, nos différentes visites d'Académies et la quasi totalité des rapports académiques mettent en évidence parmi leurs principales difficultés rencontrées « des difficultés d'évaluation des actions ». Si la mise en place de dispositifs de formation semble globalement bien fonctionner, il semble que cela ne soit pas encore le cas en ce qui concerne l'évaluation.

La fabrication d'instruments de mesure ne semble pas en cause. Chaque établissement et plus généralement chaque Académie se dote de ces instruments. Selon le rapport de l'Académie de Paris, 42 % des établissements ayant répondu à l'enquête académique ont mis en place des outils d'évaluation (questionnaires, réunions de « débriefing », analyse de l'évolution d'indicateurs tels que l'absentéisme, la violence, le comportement des élèves ...) Cependant, ce rapport souligne aussi que la corrélation entre les actions menées par les CESC et le taux d'absentéisme est « peu évidente ». En ce qui concerne la question de la violence, la corrélation « leur paraît difficile à certifier ».

Dans les établissements, la notion de climat général est préférée à la fabrication d'indicateurs. Les responsables d'établissements parlent généralement de l'instauration d'un « climat de convivialité ». « En ce qui concerne l'Académie de Nice, on peut noter que certains établissements connaissent une expérience réussie en matière de CESC. » Peut-être devons nous suivre Monsieur Robert Ballion, pour qui **« il n'y a pas besoin de batterie d'indicateurs. S'il existe des indicateurs objectifs comme le taux d'absentéisme, le meilleur indicateur est le climat général, la vie culturelle de l'établissement, les loisirs. Le constat est rapide »**.

La formation, l'organisation de stages académiques et l'évaluation ne sont pas les seules voies utilisées pour sensibiliser les établissements scolaires au CESC. Les rectorats peuvent aussi prendre des voies plus coercitives.

Si les CESC ne répondent pas à un caractère obligatoire, leur création est néanmoins fortement recommandée. L'autonomie des chefs d'établissement de s'affranchir de la circulaire n°98-108 du 1^{er} juillet 1998 reste relative. Si les politiques de recommandation développées par les recteurs d'Académie n'obéissent pas toutes à la même logique, elles visent cependant toutes au même résultat : tendre au chiffre de 100 % d'implantation de CESC. Différentes méthodes, plus ou moins coercitives, sont utilisées pour faire atteindre ce chiffre. Le recteur de l'Académie de Reims « invite à engager le dialogue à l'occasion des réunions de pré-rentree sur la pertinence de la création d'un CESC. Dans

le cas où l'équipe éducative déciderait de surseoir à la mise en place d'un tel dispositif, je souhaite que les raisons de ce choix me soient transmises pour information ». Cette politique d'incitation devrait permettre à cette Académie de passer de 60 % d'établissements dotés d'un CESC à l'objectif de 100 % en septembre 2002.

La conclusion du rapport de l'Académie de la Guadeloupe révèle une autre méthode de développement organisé de la spontanéité : l'engagement financier du rectorat. « De l'année scolaire 1996-1997 à 1998-1999, le nombre de CESC a stagné à 20 créations. Il a fallu, à la rentrée 1999-2000, impulser un fort cadrage pour inciter à la création massive des CESC en n'accordant, cette année, de financement qu'aux établissements ayant créé leur CESC. Jusqu'ici tous les projets étaient financés sans tenir compte de la création des CESC, ceci dans le seul souci d'inciter malgré tout au devoir de prévention ».

Ces différentes incitations rectorales nous obligent à relire le développement exponentiel des CESC sachant que les chefs d'établissements sont quasi mis en demeure de respecter le tableau de marche de leur recteur. Elles nous obligent aussi à réexaminer le caractère facultatif des CESC. Si les chefs d'établissement ont la possibilité de ne pas créer de CESC, il s'avère, dans les faits, difficile d'échapper aux recommandations des recteurs. A moins de reconnaître, comme nous y invite le syndicat UNSA Education, que « dans certains cas l'existence des CESC reste plus ou moins virtuelle ».

Le rectorat joue un rôle essentiel d'initiateur, de formateur et d'évaluateur. La création d'un langage commun est une des grandes forces du dispositif CESC. Les rectorats, en développant la formation, l'organisation de stages et la confrontation des expériences, favorisent une plus grande cohérence du dispositif. Il s'agit maintenant de voir comment ces différentes incitations, plus ou moins directes, sont mises en œuvre dans les établissements et comment les acteurs locaux de l'Education nationale se saisissent du dispositif CESC.

III.3.2 - L'implication forte des non enseignants : chefs d'établissements, CPE, médecins, infirmières et assistantes sociales

C'est au niveau local que s'inventent réellement les politiques de prévention préconisées par la circulaire de 1998 et mises en cohérence par les rectorats. La mise en œuvre des CESC permet à l'institution scolaire de se muer en acteurs collectifs et d'offrir une nouvelle scène de négociation professionnelle à de nombreux membres de la communauté éducative comme les personnels de direction, les CPE et les personnels médico-sociaux. La logique du CESC est de privilégier les opérateurs de

terrain, véritables passeurs et « managers » locaux des objectifs académiques.

Les personnels de direction sont les premiers opérateurs de terrain privilégiés par les rectorats. Ils ont pour mission de piloter les CESC dans les établissements. Selon Monsieur Robert Ballion, le chef d'établissement est « l'élément stable et formé, le noyau dur » à partir duquel sont mis en place les CESC.

En effet, si la création d'un CESC demeure en principe facultative, la création d'un CESC fait partie dans les faits du référentiel des personnels de direction. L'impulsion et l'organisation d'une politique éducative de santé et plus précisément, la prévention des conduites à risques et l'installation et le suivi des travaux des CESC, font partie depuis le protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16 novembre 2000 des domaines d'activités que doivent prendre les personnels de direction. Les chefs d'établissement doivent conduire dans le cadre d'une lettre de mission établie par le recteur « une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative » à partir d'un diagnostic mené par le chef d'établissement.

Ce protocole d'accord accentue le rôle d'opérateur de terrain des chefs d'établissement. Notre visite de l'Académie d'Aix-Marseille a mis en évidence que lorsque le chef d'établissement s'implique, le dispositif « marche mieux ». A contrario, s'il ne s'implique pas, il y a un « fractionnement des actions et pas de projet global ». Il existe un lien de dépendance très fort entre le développement des CESC et l'engagement des chefs d'établissement. En cas d'opposition de ces derniers, les CESC ne sont pas créés. Il s'agit cependant de savoir si la mise en place du protocole d'accord du 16 novembre 2000 va réduire ou non la capacité des chefs d'établissement à s'opposer à la création d'un CESC.

Le rôle du chef d'établissement ne se limite pas au rôle de passeur. Il doit aussi se transformer en véritable manager de projets d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Cette logique "managériale" est surtout prégnante dans la dimension financière du CESC. Nos différentes visites et les remontées académiques mettent en évidence le travail important qu'impose la recherche de financement. La première compétence en matière de prévention demandée à un pilote de CESC est d'être un bon solliciteur d'aides. Comme le souligne très justement le rapport de l'Académie de Grenoble, « la capacité à aider financièrement les établissements conditionne largement la réalisation des projets CESC. Par contre coup, l'absence d'aide est un frein manifeste à la mise en œuvre de la politique de prévention ». La réunion du comité académique de pilotage des CESC de Strasbourg, à laquelle nous avons assisté, a

soulevé la question des difficultés financières pour les écoles en des termes quasi similaires : « il faut toujours aménager les procédures financières ». Notre visite de l'Académie de Nantes a, de la même manière, souligné les problèmes liés aux demandes de subvention et au fait que « les crédits n'augmentent pas alors que le nombre des CESC est en augmentation ». On le voit : ces différentes visites soulignent qu'une des premières conséquences de la logique de projet est de transformer le chef d'établissement en solliciteur de subvention afin de rendre possible la mise en œuvre d'un CESC dans son établissement.

Les Conseillers Principaux d'Education sont les deuxièmes opérateurs de terrain privilégiés par les rectorats. Ils ont pour mission de co-piloter les CESC dans les établissements, aux côtés des personnels de direction. La mise en œuvre des CESC est aussi, d'une certaine manière, révélatrice de la transformation du métier de CPE, du glissement progressif du rôle de contrôle disciplinaire des élèves à celui de co-producteur de politiques pédagogiques des établissements au même titre que le personnel enseignant.

Les personnels de santé de l'Education nationale et les assistantes sociales sont enfin les principaux opérateurs de terrain chargés de faire vivre au quotidien les CESC dans les établissements. Ils ont pour mission de mettre en œuvre les objectifs de la circulaire de 1998. Nos différentes visites et les remontées académiques mettent en évidence que sans ces personnels, les CESC ne pourraient réellement fonctionner. **Malgré le changement de sigle, la transformation des CES en CESC, les infirmières, les médecins et les assistantes sociales demeurent toujours les acteurs clés sur lesquels repose le bon fonctionnement du dispositif.**

Ce lien très fort entre les CESC et les personnels sociaux et de santé de l'Education nationale a été parfaitement intégré par ces derniers. La priorité accordée à la santé en milieu scolaire peut être aussi traduite en priorité accordée au personnel de santé en milieu scolaire. Le rapport de l'Académie de Caen note ainsi des « refus délibérés de la part de certains conseils d'administration dans les collèges dépourvus de postes d'infirmière et d'assistante sociale. La création du CESC devant être approuvée par le CA, des membres élus de cette structure posent comme préalable obligatoire la création des dits postes ». Le Syndicat National des Infirmières et des Conseillères de Santé de cette même Académie fait du CESC un élément de son combat syndical : « il suffirait de demander aux infirmières de ne plus participer au CESC pour qu'il ne se passe plus rien dans le domaine de la santé et parfois même de la citoyenneté ». Cette analyse est reprise par Monsieur Bernard Lefèvre, du Syndicat National des Personnels de Direction de l'Education nationale pour qui,

« l’infirmière est une espèce en voie de disparition. On nous a appris à nous en passer. Le CESC supposerait une infirmière par établissement ».

On le voit : les CESC peuvent déborder la question de la seule demande d’investissement pédagogique des infirmières et des médecins scolaires au sein des CESC en rappelant aux acteurs du monde éducatif la mission première occupée par les personnels de santé de l’Education nationale dans les établissements scolaires.

Si la création des CESC implique une coordination horizontale des différents membres de la communauté éducative, la mise en œuvre des CESC marque dans les faits une division du travail entre les personnels de direction, les CPE, les personnels de santé de l’Education nationale et les assistantes sociales. Les premiers ont pour mission principale de susciter et piloter les projets, les deuxièmes d’assister et d’animer les mobilisations inscrites par les CESC, le dernier groupe a enfin pour mission essentielle de mettre en œuvre les objectifs voulus par la circulaire de 1998. **Toute l’ambiguïté du dispositif CESC réside dans le fait qu’il est fondé sur une logique de l’autonomie et du volontariat et en même temps qu’il ne pose pas la question du pilotage et des rapports hiérarchiques propres à l’Education nationale. Le succès des CESC dépend donc de la coopération entre ces différents acteurs placés en situation d’interdépendance les uns par rapport aux autres par delà les liens hiérarchiques.**

III.3.3 - Les enseignants : le CESC un outil disciplinaire ?

Les CESC doivent être considérés comme de nouveaux espaces éducatifs redéfinissant les pratiques professionnelles des enseignants. Les priorités affichées dans les CESC participent, en effet, à la fois de la diversification de l’offre d’enseignement et du développement des heures annexes aux heures d’enseignement. Les pratiques professionnelles des enseignants semblent osciller de façon très inégale entre ces deux orientations. Si le CESC est considéré comme un outil disciplinaire, les personnels enseignants s’engagent. Si le CESC repose sur le seul bénévolat en dehors des heures d’enseignement, les « enseignants sont d’une façon assez générale peu présents (UNSA Education) ».

Le CESC permet de diversifier l’offre d’enseignement. Afin d’aider à la greffe des orientations des CESC sur les disciplines et sur les savoirs enseignés, certaines Académies, comme celle de Reims, inscrivent les orientations des CESC dans la dotation horaire des enseignants. « Il est important que les thèmes choisis soient rattachés aux savoirs » souligne ainsi le bilan de l’Académie de Reims. « Les questions de santé et de

développement s'inscrivent tout naturellement dans le prolongement des disciplines. Elles peuvent être abordées sous l'angle biologique, statistique, historique, sociologique, psychologique, voire philosophique et anthropologique ». Le CESC est ainsi un révélateur de la dimension autonome du travail enseignant. Ce choix de privilégier une approche positive de la santé peut, cependant conduire selon l'INSERM, à une « approche thématique normative ou purement informative des seules dimensions physiques de ce paradigme. Les identités et les logiques professionnelles tendent à réduire la prise en compte de la santé¹² ».

L'interdisciplinarité est une autre voie de cette diversification de l'offre d'enseignement. Elle permet directement de limiter le risque du privilège disciplinaire et indirectement de lutter contre le "turn over" des équipes pédagogiques. Un jeu des sept familles réalisé en 1996-98 par les élèves avec l'appui des professeurs de français, dessin, SVT a ainsi été primé par le Club européen de la santé et l'OMS¹³. Ce travail en équipe peut même prendre la forme du « compagnonnage ».

Le développement des heures annexes aux heures d'enseignement au sein des CESC est plus problématique. L'Académie de Nancy Metz souligne « la difficulté d'impliquer dans la durée les équipes pédagogiques ». L'Académie de Toulouse rappelle que « certains enseignants restent encore trop en retrait au motif qu'ils sont très pris par les activités pédagogiques » ; L'Académie de Versailles indique que 29 % des enseignants participent au fonctionnement des CESC, contre 100 % pour les personnels de direction, 88 % pour les personnels de santé et d'action sociale et 67 % pour les personnels d'éducation. L'Académie de Caen note que 20 % des personnels enseignants participent, contre 80 % des personnels de santé et d'action sociale et 60 % des personnels de direction. L'Académie de Besançon indique que seuls 10 % du total des enseignants participent au fonctionnement des CESC, contre 100 % des personnels de direction, des personnels d'éducation et des personnels de santé et d'action sociale. Seuls, les personnels ATOS ont un taux plus faible 5 %).

Le bilan des CESC 2000-2001 de la DESCO analyse ces différents taux de participation de la manière suivante : « on trouve des moyennes moins favorables sans que cela puisse être interprété nécessairement comme un retrait par rapport au dispositif ». Nous faisons nôtre cette analyse en apportant cependant un élément supplémentaire. L'attitude de retrait de certains enseignants n'est pas due au refus de s'engager (un retrait que l'on pourrait qualifier de « hors jeu ») mais correspond à un sentiment de « lassitude » que peut engendrer un investissement trop fort. Notre visite

¹² Op.cit, p., 73.

¹³ Cf. compte-rendu de la visite dans l'Académie de Bordeaux , p 84.

de l'Académie de Strasbourg a ainsi mis en relief un autre mode de retrait : un retrait que l'on pourrait qualifier de « retrait dans le jeu ». Le rapport de l'Académie de Corse met en évidence le même phénomène : « le CESC est souvent porté par un petit groupe particulièrement investi. Le départ d'un membre de ce groupe entraîne régulièrement une démobilisation des autres membres. D'autre part, ce petit groupe arrive très difficilement à obtenir l'adhésion des autres personnels, tant enseignants qu'ATOSS. Ce qui engendre un sentiment de lassitude au bout d'un certain temps d'existence du CESC ».

La faible implication des personnels enseignants doit être analysée comme le symptôme d'un besoin de reconnaissance d'acteurs qui consacrent beaucoup de temps aux actions. Ce sentiment des acteurs de ne pas se sentir soutenu et reconnu avait déjà été souligné par le rapport Ballion sur les CES. La transformation des CES en CESC n'a semble-t-il pas corrigé ce sentiment. Le désengagement des enseignants serait donc consécutif à un trop fort engagement : selon le rapport de l'Académie de Caen, « les équipes d'établissement très dynamiques s'essouffent peu à peu dans l'élaboration d'actions d'envergure et éprouvent des difficultés à saisir l'impact de leur engagement faute d'indicateurs de départ ». Le rapport de l'Académie de Limoges résume très bien ce sentiment : « ce sont toujours les mêmes personnes qui s'engagent ».

L'analyse de François Dubet peut nous être utile. Selon l'auteur, « les directives ministérielles incitent aux projets d'établissements, au travail en équipe, aux pratiques interdisciplinaires, etc ... Or, tout le système de pilotage est constitué sur un principe de conformité aux normes qui évalue les professeurs individuellement, qui appelle les projets mais ne les évalue pas, qui nomme les gens sur des critères étrangers aux établissements¹⁴ ».

L'action bénévole des enseignants qui s'engagent dans un CESC doit être reconnue. Madame Nicole Jobert-Szabo, secrétaire nationale de la Fédération Syndicale Unitaire nous a rappelé que le **développement des CESC était lié aux « moyens engagés » et au « temps dégagé »**. Des mécanismes compensateurs comme de nouveaux moyens horaires doivent donc être dégagés afin de pallier l'absence de « rémunération des personnels engagés dans cette démarche qui repose sur le bénévolat » (rapport de l'Académie de Nancy-Metz).

¹⁴ Dubet (F.), « Peut-on encore réformer l'école ? », in Van Zanten (A.), (dir.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, p.411.

III.3.4 - Des actions clés en main : le rôle des intervenants extérieurs

L'action éducative des CESC privilégie la participation d'acteurs non issus du monde enseignant. La difficile intégration disciplinaire des six orientations des CESC a pour conséquence le recours important à des partenaires externes. Ce processus d'externalisation des tâches de santé, de prévention, de lutte anti-violence assuré par des spécialistes est, soit considéré comme la conséquence du désengagement ou de la « fatigue » (terme utilisé dans l'Académie d'Aix) des personnels enseignants, soit au contraire comme un motif de démobilisation de ces mêmes personnels.

Le rapport de l'Académie de Reims rend, le mieux, compte de certaines dérives observées : « Nous ne sommes pas sans savoir qu'à la volonté de voir les rencontres éducatives s'inscrire dans l'emploi du temps peut s'opposer la réalité des contraintes horaires. **Les résistances témoignent peut-être aussi d'un refus de rattacher le développement du champ sanitaire et social aux savoirs scolaires, rendant par-là même illégitime cette amputation de l'horaire d'enseignement.** Cette attitude a pour conséquence de rendre la dimension éducative accessoire, se développant en dehors des enseignements. Elle est souvent prise en charge par des partenaires extérieurs à l'institution scolaire, se transforme en face à face élèves intervenants extérieurs, placés en situation d'acteurs et de promoteurs. L'élève affronte alors autant de sujets, de méthodes, d'objectifs qu'il a de promoteurs extérieurs et, dans cette parcellisation, n'a jamais la vision claire du projet qu'on tente de lui faire construire. Sur le plan collectif, l'établissement, en se positionnant comme client renonce, en partie, au pilotage du projet ».

On retrouve la même critique formulée dans le bilan de l'Académie de Caen : « le terme de santé est le plus souvent pris dans un sens réducteur et il est fréquent de laisser ce thème aux « spécialistes » et de se décharger vers des associations qui offrent des opérations « clefs en main » alors que la citoyenneté est l'affaire de tous ». La visite de l'Académie d'Aix-Marseille a mis en évidence le même risque. Selon les responsables académiques rencontrés, il ne faut pas confondre partenaire et prestataire. La grande difficulté est d'établir un véritable projet au lieu de plaquer des actions « clefs en main » reconduites d'année en année.

L'intervention extérieure peut prendre aussi la forme, non pas d'une opération clefs en main, mais d'une journée clefs en main. De nombreux établissements remettent en cause cette externalisation extrême de la prévention. Le rapport de l'Académie de Toulouse souligne ainsi l'existence de « trop nombreuses sollicitations des établissements pour

organiser la journée de « ceci » ou la course de « cela ». Ils ne savent plus ou ne peuvent pas établir les priorités ». Un certain nombre d'organisations syndicales porte un regard très critique sur le recours à des intervenants extérieurs. Monsieur Bernard Lefèvre du Syndicat National des Personnels de direction de l'Éducation nationale s'est ainsi dit « très agacé par les semaines à thèmes ». Elles permettent de dédouaner les gens. Elles perturbent le fonctionnement des établissements alors que les missions devraient s'inscrire dans la durée ». Madame Nicole Jobert-Szabo, secrétaire nationale de la Fédération Syndicale Unitaire nous fit part d'une autre dérive possible : « le CESC peut servir à des associations de porte d'entrée pour mettre en place un partenariat qui sert surtout de vitrine. De plus, il existe des exemples de pressions politiques locales où on exerce une sorte de chantage : une subvention contre l'intervention d'une association ».

La notion d'intervenants extérieurs semble néanmoins très fluctuante. La qualité d'intervenant spécialiste à qui seraient déléguées des actions peut très bien s'appliquer à des personnels de l'éducation nationale comme les infirmières et les assistants sociaux (Académie d'Aix). On le voit : la redéfinition de l'espace éducatif a aussi pour conséquence de faire constamment évoluer les frontières statutaires des personnels et les identités professionnelles des acteurs. Ainsi, peut être considéré comme intervenant extérieur un membre de la communauté éducative.

La nécessité de recourir à des intervenants extérieurs pour faire exister les CESC est vécue par beaucoup d'établissements situés en milieu rural comme un facteur discriminant et une inégalité supplémentaire entre établissements ruraux et établissements urbains. Une position excentrée des lieux de décision provoque des surcoûts liés au transport et la place occupée par le budget remboursement des frais de déplacement restreint les autres dépenses, notamment celles de nature plus pédagogique. L'Académie de Rouen note ainsi « une mise en place plus laborieuse dans les zones rurales isolées en raison de l'éloignement des partenaires habituels des CESC ».

Dernière critique exprimée : le travail en partenariat peut conduire à faire coexister dans un même projet des partenaires qui n'ont pas la même approche des sujets ou qui n'ont pas défini au préalable des critères communs d'intervention. L'exemple le plus cité est le rôle joué par la MILDT.

Le recours à des intervenants extérieurs n'est cependant pas toujours critiqué. Ce recours répond d'abord à des préoccupations pratiques. La recherche d'actions clefs en main n'est pas vécue comme un risque mais au contraire comme une solution préconisée. Comme le souligne le bilan des CESC de l'Académie de Besançon, « il appartient aux auteurs de

certains projets de se tourner en premier lieu vers les institutions et les associations subventionnées par ailleurs dont beaucoup offrent des prestations gratuites ou dont, en tout en cas, la facturation se limite aux frais de fonctionnement et de déplacement ». L'utilisation de prestataires de services obéit à des motifs à la fois financiers, organisationnels et humains. La visite de l'Académie d'Aix met en évidence un autre type de raison : l'appel à l'extérieur comme pratique permettant de se rassurer. Selon les intervenants, le recours à des intervenants extérieurs marque peut être un manque de confiance des personnels de l'Education nationale pour mener une action.

Le recours à des intervenants peut, ainsi, être vécu comme un élément bénéfique pour l'établissement. Notre visite de l'Académie de Rennes a mis en évidence la demande d'un « regard extérieur ». Un partenariat vivant implique que les partenaires ne soient pas considérés comme des prestataires de service mais au contraire comme des co-producteurs de politiques éducatives. Enfin, comme le préconise l'Académie de Paris, il est souhaitable de faire apparaître les complémentarités existantes entre les "logiques de métier" qui privilégient la spécialisation et l'expertise et la "logique éducative" en matière de prévention.

III.3.5 - Les absents : les élèves et les parents

Les CESC reposent sur un paradoxe : **destinés aux élèves, les CESC sont peu fréquentés par ces derniers**. La faible participation des élèves est relevée par les différents rapports de la DESCO et confirmée par nos différentes visites de terrain comme premier obstacle au bon fonctionnement des CESC. Les remontées académiques soulignent toutes la même carence de représentation des élèves.

Le tableau de présentation des taux de participation en % du bilan des CESC de l'Académie de Besançon recourt pour qualifier la présence des élèves à une statistique littéraire (« très peu représentés ») alors que les différents personnels d'établissement connaissent une représentation chiffrée de leur participation (100 % des personnels de direction, 5 % des personnels ATOS ...). L'Académie de Guadeloupe ne comptabilise pas la participation des élèves. La participation des personnels de l'établissement est, seule, prise en compte.

Si le CESC est présenté comme une « mise en situation des jeunes comme acteurs de prévention » (Académie d'Orléans –Tours), il apparaît dans les faits comme une réponse d'institution à des préoccupations appartenant à la part non scolaire de l'élève. Le CESC est vécu comme un outil de contrôle indirect visant à faire se rencontrer "temps de la jeunesse" et "temps des études". Le CESC tend au mieux à

« pédagogiser » la vie de l'adolescent, au pire à considérer la question de l'adolescence sous l'angle de la pathologie. Le rapport de l'Académie de Caen met ainsi dans une même catégorie les thèmes de la « dépendance, du suicide, de la violence et de l'adolescence ». Or, comme le soulignent très justement François Dubet et Danilo Martuccelli, « la plupart des élèves attendent du lycée qu'il ne se mêle pas de leur jeunesse ¹⁵ ».

L'élève est rarement défini comme un acteur. « Les élèves sont encore peu « entendus » : si leur implication dans la mise en place des actions est recherchée et reconnue, peu en sont les « promoteurs » (Académie de Corse). Il est au contraire cantonné à un rôle de consommateur passif d'actions conçues pour son bien.

Le CESC porte en lui un paradoxe : il obéit à une logique essentiellement interne de fonctionnement en voulant « pédagogiser » la vie juvénile et est destiné prioritairement à des élèves qui se définissent davantage par rapport à leur environnement culturel et social que par rapport à l'institution scolaire.

Pour lutter contre ces stratégies d'évitement, certaines académies comme celle de Versailles fixent, parmi ses critères d'attribution des crédits alloués aux CESC, la nécessaire participation des élèves au sein des groupes de pilotage. L'Académie de Rennes met elle aussi en avant la nécessité de « rendre les élèves acteurs ». La ligne de force retenue par l'Académie de Besançon résume bien cette nécessité de faire de l'élève un co-producteur des CESC : « il est nécessaire de concevoir l'élève non pas comme un objet, le destinataire d'une simple information de prévention, mais comme l'acteur de l'action de prévention. Il s'agira de favoriser la promotion de comportements responsables ».

Selon Monsieur Robert Ballion, « il faut mettre les élèves dans le coup. C'est un message envoyé aux jeunes : on s'intéresse à eux ».

L'implication des élèves passe par leur responsabilisation. Madame Nicole Belloubet-Frier, Rectrice de l'Académie de Toulouse dans son rapport « *30 propositions pour lutter contre les violences sexuelles dans les établissements scolaires* » souhaite ainsi favoriser la médiation des conflits par les jeunes eux-mêmes. La proposition 22 de son rapport nous intéresse tout particulièrement : elle met l'accent sur le rôle clé du CESC comme lieu favorisant le travail de proximité et facilitant le rôle de médiation joué par certains jeunes formés à cet effet. **L'élève participe davantage s'il est co-producteur de sa prévention.**

¹⁵ Dubet (F.), Martuccelli (D.), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, p.255.

Dernière catégorie absente du dispositif CESC : les parents.

Les stratégies d'évitement des parents ne sont pas liées intrinsèquement au CESC. Le dispositif CESC agit en fait comme un révélateur supplémentaire. La défiance des parents à l'égard de l'institution scolaire n'est cependant pas inscrite comme une priorité par les Académies. Seule, l'Académie de la Guyane a fixé, parmi ses axes prioritaires d'intervention, la consolidation du partenariat élèves-parents. Le développement de lieux d'écoute est ainsi privilégié au travers, notamment, de deux opérations, la première intitulée « comment aider nos enfants à être présents chaque jour, à chaque heure de cours au lycée, à y être à l'heure » et la deuxième « comment aider nos enfants au regard de leur orientation scolaire ».

Pour améliorer les taux de participation des parents, certaines Académies comme celle de Lille prennent en compte la dimension familiale et sociale « qui interfère sur le développement de l'élève, son équilibre, sa motivation ». Suivant ce projet académique, un collège¹⁶ situé dans un quartier difficile a ainsi mis en place un atelier parents Rmistes où toutes les semaines sont abordés des thèmes divers selon la demande et peuvent accéder à la salle informatique de l'établissement. Ce collège a aussi mis en place une garderie par le centre social pendant les réunions parents enseignants. L'intérêt de cette expérimentation réside dans le fait qu'elle installe les parents comme citoyen-parent et non comme parent-citoyen¹⁷. De la même manière, notre visite de l'Académie de Strasbourg a mis en évidence le travail d'accueil de familles turques par une médiatrice du centre social mené par un comité de pilotage d'un CESC d'un collège situé en ZEP à Mulhouse¹⁸.

Ces expérimentations réussies soulignent le rôle clé que doit jouer le CESC comme « école des parents ». Le CESC est l'outil le plus adapté à la préparation des « volets éducation » des contrats de ville où parmi les champs d'intervention figure l'ambition de resserrer les liens de l'école avec les parents et la mission d'accueillir les parents et les familles à l'école ou hors de l'école selon des modalités diverses (information, lieux d'écoute et de rencontre, participation à la conception et à la réalisation de projets, etc...).

¹⁶ Cf. compte-rendu de notre visite dans l'Académie de Lille (annexe).

¹⁷ Sur le rôle du citoyen parent, voir Meirieu (P.), « Vers un nouveau contrat parents enseignants ? », in Dubet (F.), (dir.), *Ecole, familles, le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.

¹⁸ Cf. compte-rendu de notre visite dans l'Académie de Strasbourg (annexe)

III.4 - Les enjeux : le ministère de l'Éducation nationale, acteur des politiques locales d'éducation

III.4.1 - Le CESC : un outil de régulation locale au service des projets d'établissement

Le CESC est essentiellement un outil interne à l'éducation nationale. Les six priorités spécifiques énoncées par la circulaire n°98-108 du 1^{er} juillet 1998 ne sont pas toujours considérées comme un « bien commun local » appartenant à différents partenaires (la commune, la police, la justice ...) : soit elles restent propriété exclusive de l'Éducation nationale, soit elles sont considérées comme des contraintes exogènes que doit traiter l'Éducation nationale. En tout état de cause, les six priorités n'apparaissent pas toujours comme des biens partageables. Utilisé selon une vision « scolaro-centriste » des problèmes de violence, de santé, de citoyenneté et même d'exclusion, le CESC a pour conséquence de transformer ces facteurs sociaux en effets d'établissement, sans tenir compte d'autres facteurs comme les stratégies des familles, l'origine sociale des élèves, les logiques spatiales en jeu dans la commune où est situé cet établissement ..., facteurs sur lesquels n'ont pas pris les personnels de l'Éducation nationale. L'élargissement de l'espace éducatif veut alors dire élargissement des fonctions d'encadrement de la jeunesse en dehors de la salle de classe, voire en dehors de l'établissement sans changement en contre partie des moyens alloués à l'institution scolaire. Cette approche en terme de communauté éducative revient finalement à réduire la crise scolaire à un problème de la seule Éducation nationale. Cet élargissement de l'espace éducatif tend aussi à reporter sur l'École la responsabilité de difficultés qui affectent l'ensemble de la société. Comme le souligne Monsieur Bernard Lefèvre, du Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation nationale, « on charge beaucoup la barque de l'École. Le sida, c'est l'École, la citoyenneté, c'est l'École. (...) On confie trop de missions, de responsabilité à l'Éducation nationale. On n'en enlève pas ».

Il est donc préférable de parler pour le moment des CESC en termes de micro-décisions locales plutôt que voir dans le développement des CESC l'amorce de véritables politiques éducatives locales. Cet aspect micro-décisions fait à la fois la force et la faiblesse du dispositif CESC.

Le développement des CESC et c'est sa force, a engendré de très nombreuses expérimentations faisant de chaque établissement un « laboratoire » unique d'actions. La création des CESC participe en effet de la montée de l'autonomie et de l'augmentation des marges d'initiative des établissements scolaires. Le CESC a ainsi vocation à faire partie intégrante des projets d'établissement et des projets d'école. A l'image

de l'Académie de Rennes où « le CESC fait partie intégrante du projet d'établissement et du projet d'école dont il constitue un des outils de pilotage », les rectorats incitent fortement les chefs d'établissement à lier CESC et politique d'établissement. Cette conception de l'établissement « laboratoire » rend très difficile l'élaboration pour chaque Académie d'un CESC type ou d'un CESC moyen tant sont diverses les actions entreprises. Les rapports académiques enregistrent d'ailleurs ce phénomène en s'interdisant de construire des typologies standard. Le rapport de l'Académie de Clermont-Ferrand recense ainsi tous les CESC, établissement par établissement. Ce choix de présentation est, dans une moindre mesure, celui du rapport de l'Académie de la Martinique, qui s'attarde sur 20 exemples détaillés.

On le voit : le CESC est un instrument de prévention fabriqué « sur mesure ». Comme le souligne très justement le rapport de l'Académie de Caen, « chaque établissement scolaire a ainsi pu apporter une réponse adaptée à sa problématique, méthode la plus opportune pour adapter son projet de prévention à son identité, définissant collectivement et pragmatiquement les domaines d'intervention ». Peut-être devons nous suivre Marlaine Cacouault et Françoise Oeuvarard, pour qui « les possibilités de changement et de sortie de crise dépendraient moins d'un mode de gestion « rationnel » des « ressources humaines » que des initiatives des acteurs »¹⁹.

Cette logique expérimentale fait aussi la faiblesse du dispositif CESC. La logique du « sur-mesure » fait porter sur les acteurs porteurs des projets l'entière responsabilité du dispositif. La démarche contractuelle à l'origine du CESC ôte toute porte universelle aux problématiques répertoriées par la circulaire de 1998 : elle pousse au contraire les co-contractants à une obligation de résultats. C'est une raison pour laquelle des initiateurs de projets se démobilisent. Même si la grille de lecture est nationale et académique, le CESC s'apparente dans les faits à un outil de « case management », c'est à dire, à un dispositif personnalisé et individualisé de lutte contre la violence, les risques d'addiction, etc.... Chaque établissement doit tenir compte de la singularité des situations. Il ne s'agira jamais de lutte contre la violence en général, mais toujours de lutte contre la violence dans un établissement particulier. Les remontées académiques mettent également en évidence la fragmentation des dispositifs mis en place et l'absence de vision globale des CESC. Le rapport de l'Académie de Paris souligne ainsi le risque que « le traitement individuel ou les réponses d'urgence prennent le pas sur un travail d'analyse et de réflexion à des modes d'intervention pertinents adaptés aux situations, par manque de temps et/ou de moyens ». Il est regrettable aussi de voir trop souvent les CESC s'ignorer dans un même

¹⁹ Cacouault (M.), Oeuvarard (F.), *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1995, p.106.

bassin de vie. L'image du « puzzle » avancée par le rapport de l'Académie de Rouen résume bien le caractère expérimental du CESC.

Pour donner plus de cohérence au dispositif CESC, les rectorats se sont tous fixés pour mission de mutualiser ces différentes expériences en créant des sortes de bourses d'échanges. Les colloques organisés et les rencontres ainsi provoquées participent de fait à un dialogue inter établissements. La formation initiale et continue renforce aussi ces politiques de mutualisation. Les rectorats peuvent de la même manière choisir la voie de l'exemplification en valorisant des exemples de CESC particulièrement réussis ou originaux.

La logique partenariale des CESC est surtout une logique uni-partenariale : le premier partenaire d'un établissement scolaire est souvent un autre établissement scolaire. On s'aperçoit alors que l'espace éducatif peut s'élargir tout en restant dans les limites institutionnelles de l'Education nationale. Le CESC doit être vu comme une expérience d'ouverture contrôlée de l'école. La recommandation de la note de cadrage de l'Académie de Rennes souligne bien la part de responsabilité du chef d'établissement dans la conduite des actions à mener : « les partenaires extérieurs à l'établissement ont pour vocation de compléter et d'enrichir un programme d'action dont le pilotage reste aux mains du chef d'établissement et des équipes pédagogiques, éducatives et socio-médicales, lesquelles doivent garder la maîtrise de la politique à conduire et éviter de la sorte les risques d'aléas ».

Cette lecture auto-centrée du dispositif CESC n'est pas que négative. Le CESC est dans les faits un outil largement utilisé pour travailler en réseaux d'établissements. Le partenariat entre établissements est l'axe de développement des CESC privilégié par les Académies. Les logiques académiques de formation des personnels de l'éducation nationale par bassin ne sont pas étrangères à ces créations de réseaux d'établissements. Mieux : comme c'est le cas notamment dans l'Académie de Versailles, des comités inter établissements inter degrés se développent. Certains le sont à l'échelle d'une commune. Notre visite de l'Académie de Strasbourg nous a permis d'observer le CESC inter établissement de Sélestat, regroupant 3 lycées, 3 collèges, des écoles primaires et maternelles. Le CESC permet ainsi de créer des instances de dialogue et de concertation entre établissements, d'articuler logiques horizontales – appartenance à un même territoire – et logiques verticales – appartenance à une même institution-. Ces CESC inter établissements permettent aussi de créer de la continuité entre les programmes d'action et de suivre les enfants tout au long de leur scolarité, que ce soit dans le domaine de la santé, de la vie scolaire (absentéisme etc.). Ils permettent également d'aider des établissements situés en situation géographique excentrée et de résoudre les difficultés spécifiques de petits collèges ruraux (exemple

souligné dans le département de l'Yonne d'un CESC multi établissements regroupant six collèges).

Le dernier aspect à aborder est relatif à la question du pilotage des actions menées. Contrairement à d'autres instances de coordination comme les Contrats éducatifs locaux, les Contrats locaux de sécurité ou plus largement à ceux mis en place dans le cadre de la politique de la ville, le CESC reste un instrument de l'Education nationale, piloté par les chefs d'établissements. Un partenaire est souvent assimilé à un intervenant extérieur sur lequel on n'a pas prise ou qui ne doit intervenir que de manière ponctuelle. Nous ne sommes pas dans une logique de co-production de politiques éducatives mais dans une logique où « le recours aux partenaires doit être conçu en fonction des besoins propres de l'établissement en coordination et en complémentarité avec les actions émanant des partenaires eux-mêmes » (rapport de l'Académie de Besançon).

III.4.2 - Le CESC : un outil de politique éducative locale

Les CESC ont cependant vocation à s'inscrire dans les politiques éducatives locales. Le CESC n'est pas seulement un dispositif auto-centré, il se veut aussi une nouvelle expérience d'ouverture de l'Ecole et permet ainsi de renouveler la problématique des liens de l'école avec son environnement par la priorité accordée au travail en partenariat.

On l'a vu : lier CESC et projet éducatif local ne va pas de soi. Les deux chantiers ne participent pas de la même logique. Les approches entre les CESC et les PEL / CEL sont en effet sensiblement différentes. Dans le cadre d'un projet éducatif local, l'éducation est une « responsabilité conjointe ». La viabilité d'un projet CEL repose ainsi sur un partenariat équilibré. Cela implique une reconnaissance réciproque des compétences, des spécificités et des responsabilités de chacun des acteurs. La démarche du CESC n'est pas de même nature : l'éducation est une responsabilité propre de l'Education nationale. Les projets CESC reposent sur un partenariat déséquilibré et l'Ecole ne partage pas sa légitimité éducative. Le tableau présentant l'articulation des CESC avec d'autres instances de l'Académie de Paris est, à ce titre, révélateur de cette absence de partage et du fonctionnement quasi autarcique des CESC : les CESC n'ont pas de lien avec les REP pour 82 %, les ZEP pour 93,2 %, avec les CLS pour 95,4 %, avec les CEL pour 86,3 %, avec le district ou bassin pour 95,4 %.

Cette spécificité des CESC explique pourquoi cette structure reste peu connue en dehors de l'Education nationale. L'audition de Monsieur Francis Oudot, Président de l'ANDEV, association des responsables de

l'éducation des villes de France, nous a permis de relever la « connaissance marginale » du terme même de CESC au sein des services d'éducation des collectivités locales et l'absence de liens entre les CESC et les CEL et les CLS. Monsieur Goepfert, chargé de l'éducation à la DIV, nous fit la même remarque : « la place des CESC dans la politique de la ville est faible. Son positionnement est faible ». Il est ainsi symptomatique de noter l'absence de référence du CESC, même en tant que sigle, dans le guide Repères 2001, « *Projet éducatif local et politique de la ville* » édité par la Délégation Interministérielle à la ville.

Le CESC obéit à une logique de déclinaison localisée d'un cahier des charges national, puis académique, non à une logique d'articulation de projets propres à différents acteurs institutionnels. La cohérence des CESC est donnée comme un a priori. Elle ne résulte pas d'une démarche commune. L'inscription du rôle des CESC dans le cadre de la Loi contre les exclusions et le caractère interministériel de son champ d'intervention n'ont pas gommé l'origine d'une structure créée par le Ministère de l'Éducation nationale.

Cette logique univoque du CESC explique aussi, dans certains cas, l'inadéquation de l'outil. Les six missions spécifiques énoncées par la circulaire n°98-108 du 1er juillet 1998 peuvent être ainsi prises en charge par d'autres structures internes à l'Éducation nationale. Le CESC trouve souvent de fait sur sa route des instances concurrentes : commissions techniques et sociales, des comités portant sur la violence, ateliers de pratique citoyenne, associations de type loi 1901 ... Monsieur Bernard Lefèvre du Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation nationale nous a cité en exemple le rôle similaire que pouvait jouer les comités d'hygiène et de sécurité qui « n'avaient pas attendu la création des CESC pour traiter ces questions ». « A chaque fois qu'il y a un problème, on rajoute une structure. C'est un système de strates qui s'empilent ». De la même manière, la création dans 200 villes de « cellule de veille éducative » placées sous l'autorité des maires et de coordinateurs ne facilite pas la compréhension des différentes logiques éducatives menées par l'État. Comme le souligne le rapport de l'Académie de Versailles, « le CESC est parfois vécu comme une contrainte supplémentaire, voire comme une structure inutile par rapport à la participation de l'établissements à d'autres projets (Contrat local de sécurité, politique de la ville, etc) ». L'Académie de Caen fait un constat identique : « il est très difficile de faire comprendre et accepter que les CESC ne sont pas une structure supplémentaire au sein des établissements mais une réflexion globale de l'ensemble de la communauté scolaire dans ses différentes instances (...). »

Nous faisons nôtres les conclusions du rapport de l'Académie de Paris : « l'éclatement des dispositifs de tous ordres en matière de prévention

demanderait à ce que soit rappelé le cadre réglementaire du CESC (...). Ceci contribuerait sans aucun doute à faire reculer le sentiment d'empilement des dispositifs et gagnerait en visibilité, permettant de mieux faire passer le message de la cohérence et de la prévention globale ».

Ce lien entre les CESC et les projets éducatifs locaux, il faut pourtant le faire. L'analyse des usages locaux des CESC révèle que l'école sait aussi partager sa légitimité éducative. Comme le souligne très justement le syndicat UNSA Education, « l'Ecole n'est pas isolée dans son environnement et ne peut régler seule tous les problèmes auxquels elle est confrontée. Placée au cœur du réseau éducatif, elle interpelle les autres acteurs, met en synergie toutes les compétences et organise les complémentarités des interventions dans un cadre définissant ce qui est de sa propre responsabilité et de la responsabilité des autres partenaires ». Il faut donc non seulement s'attacher aux mots, il faut aussi regarder les actes.

La création de CESC permet tout d'abord de vérifier modestement si l'établissement obéit ou non à une logique partenariale. Le CESC ratifie ainsi des liens préexistants avec diverses institutions comme la police, la gendarmerie, la justice... La composition des comités de pilotage des CESC permet de lire en creux les contacts pris entre l'Ecole et des acteurs n'appartenant pas à l'institution scolaire. La création d'un CESC donne aussi la chance à des établissements faiblement socialisés de créer de nouveaux liens institutionnels.

Il ne faut pas opposer la logique des CESC et la logique des Contrats Educatifs Locaux. Le CESC peut être un premier pas conduisant à l'élaboration d'un projet éducatif local. Si nous suivons le compte rendu de la journée CESC organisée dans l'Académie de Dijon, on s'aperçoit que « le CESC organise les actions de prévention à l'intérieur de l'établissement en lien avec l'environnement immédiat, en associant aux membres de la communauté éducative, les élèves, les parents et les partenaires extérieurs dans une logique de réseau et de renforcement des liens. Ses actions s'articulent notamment avec les contrats éducatifs locaux, les contrats locaux de sécurité et les instances de la politique de la ville ». **Le dispositif CESC ne vise pas seulement des régulations internes à l'éducation nationale : il vise plus largement des régulations éducatives locales.**

D'une certaine manière, les CESC élaborent, sans le savoir, des projets éducatifs locaux. Si la méthode n'est pas la même, le résultat lui est identique. Peut-être devons nous suivre l'analyse de Monsieur Goepfert, chargé de l'éducation à la DIV, pour qui le « CESC doit être considéré comme un cheval de Troie. Il exprime une volonté d'ouverture. C'est la

préfiguration d'une démarche ». Notre visite de l'Académie d'Aix Marseille a ainsi mis en évidence l'exemple d'un établissement qui avait créé une instance de partenariat avec des services de proximité qui sans être un CESC en avait presque tous les « ingrédients ». Comme nous l'a souligné Monsieur Bernard Lefèvre au nom du Syndicat National des Personnels de Direction de l'Education nationale, « s'il y a un problème, on n'a pas besoin de texte. On met en place des actions. C'est une question de sens de la responsabilité ».

Notre visite de l'Académie de Lille a très bien souligné ce besoin de rapprocher les institutions par un langage commun. Le but du comité technique de pilotage académique des CESC de Lille est de mettre en place une politique plus cohérente avec des discours proches entre les institutions et une volonté mieux établie. Il nous fut dit que les mentalités du terrain étaient plus difficiles à faire évoluer et que les mentalités des élèves évoluaient plus vite que celles des adultes.

On le voit : les acteurs en se saisissant du dispositif CESC peuvent refuser la seule logique institutionnelle. La mise en place de projet éducatif local a besoin d'être relayée par des contrats ou par des dispositifs spécifiques. Le numéro de la revue Repères de la DIV consacré au « *Projet éducatif local et politique de la ville* » ne dit pas autre chose : « si le projet éducatif local ne prend pas en compte la problématique de la violence à l'école, cette question est ipso facto, renvoyée au seul CLS, ce qui ne permet pas d'avoir une approche éducative très en amont, portée par tous les acteurs de la communauté éducative ». **L'Education nationale doit faire en sorte que le dispositif spécifique à l'institution scolaire, relais des PEL, soit le CESC.** Le CESC doit devenir l'équivalent des contrats de projets des centres sociaux, des projets de service de villes. Il faut passer de la logique de l'empilement des instances à la logique de l'emboîtement des dispositifs. Pour cela, il faut aussi que l'Education nationale accepte de n'être qu'un des éléments du projet éducatif local et que la fonction de coordinateur ne soit pas obligatoirement identifiée à l'un de ses membres.

L'exemple de l'Académie de Rennes peut être utile. La mise en place des CESC dans le département de l'Ille-et-Vilaine que nous avons observée doit s'articuler avec les contrats de ville, les CLS, les CEL. Il est ainsi rappelé que l'Education nationale est nécessairement engagée dans les politiques contractuelles locales et qu'il « faut par conséquent veiller à ce que l'action des CESC s'inscrive dans ces politiques ». L'Inspection académique d'Ille-et-Vilaine souhaite aussi que « lorsque sur un même territoire sont mis en œuvre plusieurs de ces contrats, le CESC doit être le lieu au sein duquel se construit la cohérence de la contribution des établissements à ces différentes politiques ». Le mot contribution est important. Il résume bien la nécessité de faire de l'Education nationale

un des co-producteurs des projets éducatifs locaux. **Si l'Education nationale a pour mission de mettre en œuvre « l'obligation d'instruction », elle ne peut mener seule « l'obligation d'éducation ».**

Le discours prononcé par Lionel Jospin, le 7 mars 2001 à l'Unesco, résume bien ce changement de conception et anticipe le rôle que doit jouer le CESC :

« Nous souhaitons élaborer des projets d'éducation transversaux au sein desquels les enseignants, les parents, les élus et les associations collaboreraient. Dans cet esprit, de nombreuses mesures ont été mises en œuvre au niveau local : dispositifs de soutien scolaire, contrats éducatifs locaux, contrats de ville, tutorat pour les plus démunis, ou encore installation de « cellule de veille éducative ». Ces mesures sont encore trop circonscrites, insuffisamment maîtrisées, et donnent quelquefois lieu à des conflits de territoire entre administration. C'est pourquoi, j'ai demandé au ministre délégué à la ville, Claude Bartolone, et au ministre de l'Education nationale, Jack Lang, de définir une véritable stratégie collective de prise en charge des enfants à la fois dans et hors l'Ecole, dans le cadre d'un partenariat renforcé et amplifié avec tous les acteurs locaux, institutionnels et associatifs ».

Le CESC doit être la contribution de l'Education nationale à cette « stratégie collective ».

IV - 50 orientations pour assurer la réussite des CESC

IV.1 - Un "outil" au service de tous les établissements (1-4)

1 - Les CESC sont des outils parfaitement adaptés aux missions qui leur sont dévolues.

Les effets bénéfiques de leur action, tant sur le plan pédagogique ou éducatif que sur la bonne marche de l'établissement sont reconnus par tous.

Ils nous conduisent à demander la mise en place d'un CESC dans chaque établissement.

2 - Plutôt que de multiplier les dispositifs partenariaux, il s'agit de conforter la légitimité acquise par les CESC - dispositif lisible, lieu identifié - en évitant la mise en place de structures concurrentes. Le CESC doit donc expressément figurer dans le décret de 1985 sur les Etablissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ).

3 - Les questions d'éducation à la santé et les questions touchant à la citoyenneté doivent garder leur place dans les heures d'enseignement et être intégrées dans les différents dispositifs transversaux (heures de vie de classe, rencontres éducatives, parcours de découverte sur la santé, travaux personnels encadrés (TPE), éducation civique juridique et sociale (ECJS)...

En développant les liens entre les connaissances apportées par les enseignants et la vie quotidienne des élèves, l'éducation à la santé permet de renforcer les compétences personnelles, relationnelles et sociales.

4 - Mais au-delà de la mise en place des CESC, ce qui importe, c'est le travail d'équipe, l'ouverture de l'établissement sur l'environnement social, c'est la démarche d'éducation et de responsabilisation.

IV.2 - Les priorités (5-7)

5 - Le programme d'actions arrêté par le CESC doit être établi à partir d'une évaluation des besoins des jeunes et des adultes de l'établissement et d'un véritable diagnostic éducatif, sanitaire, social...

6 - Il doit prendre en compte les priorités académiques et celles qui ont été fixées à l'échelon local, notamment dans le cadre d'un réseau d'établissements ou d'un projet éducatif local.

7 - Il doit s'inscrire dans le cadre des 6 axes de la circulaire du 1.7.1998 et porter à la fois sur les questions touchant à la santé et à la citoyenneté dans une démarche globale. Il faut aider l'élève à adopter des comportements responsables vis-à-vis de lui-même, d'autrui et de l'environnement.

IV.3 - Méthode (8-14)

8 - La méthode de projet est impérative : analyse des besoins, fixation des objectifs et des priorités à développer, évaluation.

Il faut partir des attentes, des besoins des élèves, des priorités rapportées au contexte social et économique local.

Le CESC s'appuie sur des données quantifiables et des indicateurs fiables. Il prend en compte tous les facteurs susceptibles d'influer sur la qualité de vie dans l'établissement.

9 - A une logique d'actions ponctuelles, il faut substituer une logique de projet, de démarche d'ensemble, de plan cohérent, de projet global qui sera au cœur des projets d'établissement ou d'école...

10 - Le programme d'action du CESC est obligatoirement soumis au vote du Conseil d'Administration de l'établissement qui suivra sa mise en œuvre, ceci pour donner un caractère officiel à la démarche et garantir une implication collective des membres de la communauté éducative.

Au-delà du groupe de pilotage, la mise en place de groupes thématiques est possible. Des commissions plus restreintes de suivi des élèves en difficulté peuvent également être créées.

11 - Le projet d'action du CESC vise à améliorer les conditions de vie et de travail de chacun et à développer l'autonomie et le sens des responsabilités des élèves.

12 - Evaluation nécessaire : des outils méthodologiques doivent être mis à la disposition des équipes par les autorités académiques pour faciliter l'évaluation nécessaire des actions mises en œuvre.

Au-delà des indicateurs objectifs (absentéisme...), il faut mesurer les retombées de l'action des CESC sur le climat général de l'établissement.

13 - Les enveloppes financières mises en place doivent être réévaluées.

L'accroissement du nombre de CESC et l'intérêt des problèmes pris en compte le justifie (10F/habitant sont consacrés en France à l'éducation à la santé contre 1200F/habitant pour les dépenses globales de la santé).

14 - Une simplification des procédures pourrait être recherchée.

A terme, il s'agirait de mettre en place un dossier unique (contexte, objectifs, actions...), un guichet unique (avec les différents financeurs), un calendrier unique et une évaluation unique.

IV.4 - Formation initiale (15-16)

15 - La formation de base de tous les enseignants, mais aussi de tous les personnels de direction, d'éducation, sociaux, administratifs, ATOS, doit comporter de façon assez large une ouverture aux questions sanitaires et sociales, aux questions touchant à la prévention et à l'éducation à la citoyenneté ou à la place des questions d'éducation à la santé dans les diverses disciplines.

16 - La réforme des IUFM doit prendre en compte dans la formation des personnels d'enseignement et d'éducation le partenariat et le travail en commun avec les personnels de santé et sociaux, les personnels des collectivités locales en charge de l'animation et de l'éducation des jeunes, les personnels des différents ministères (Santé, Défense, Intérieur...) susceptibles d'intervenir dans les établissements scolaires et de participer à la mise en œuvre de projets communs. Plus largement, les IUFM doivent insister sur la mission d'éducation des établissements scolaires et de leur personnel.

IV.5 - Formation continue (17-21)

17 - L'effort de formation des animateurs des CESC doit être poursuivi. Cet effort doit toucher tous les acteurs de la communauté scolaire, pour leur donner un corps de connaissances communes et faciliter le travail en équipe.

18 - La formation à l'analyse des besoins, au montage de projets (méthodologie) doit être privilégiée.

19 - Une formation intégrée au sein de l'établissement permet de créer une culture et des références communes à tous.

20 - La mise en place de ces actions de formation doit se faire, chaque fois que cela est possible, dans un cadre interministériel (gendarmerie,

police, justice, santé...). Elles seront mises en place plus près du terrain (bassins de formation...).

21 - Un centre de ressources et de documentation académique sera mis en place. Il mettra à la disposition des établissements :

- une présentation des expériences réussies,
- des outils d'évaluation,
- des documents d'accompagnement pédagogiques,
- les textes de référence,
- les coordonnées de personnes ou d'associations ressources.

IV.6 - La généralisation des CESC permettra de confirmer la mission d'éducation à la santé et à la citoyenneté de l'Ecole. (22-24)

22 - Celle-ci est rappelée par les textes :

. Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 : Code de l'Education (Ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000).

. circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 relative à la mission du professeur,

. loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions

23 - La mission d'éducation de l' Ecole intègre une mission spécifique de promotion de la santé en faveur des élèves. Elle doit mettre en œuvre un projet éducatif global dont le CESC est l' instance opérationnelle.

24 - L'Ecole doit préparer les jeunes à s'accomplir dans leur vie d'adulte, leur proposer des repères, les aider à choisir des comportements qui préservent leur santé dans le respect de soi, de l'autre, de l'environnement. Elle doit, aussi, les aider à prendre conscience des normes de la vie en commun, de la responsabilité de chacun dans la société et sur les valeurs relatives à la personne. L'apprentissage des premiers secours, par exemple, concrétise ces valeurs et incite les élèves à choisir des comportements responsables tant au niveau de leur santé que de celle des autres (conséquence de la violence notamment) tout en développant un véritable esprit de solidarité.

IV.7 - Mobilisation nécessaire de tous les membres de la communauté éducative. (25-30)

La composition du CESC est laissée à l'initiative de chaque établissement mais il est souhaitable d'y associer tous les membres de la

communauté scolaire et d'établir un lien avec les instances de l'établissement (C.A., commission permanente, comité d'hygiène et de sécurité, C.V.L.....).

25 - Elèves.

Ils doivent être considérés comme des acteurs à part entière au sein du CESC. Ils doivent aider à construire le projet et participer à sa mise en œuvre dans le cadre d'une démarche éducative qui aide le jeune à être l'artisan de sa propre prévention. Il doit s'approprier les objectifs visés par la prévention et les valeurs qu'ils supposent.

26 - Professeurs.

L'ensemble des disciplines doit être représenté.

Le travail d'équipe dans un cadre interdisciplinaire doit être favorisé. Il doit faciliter les occasions de rencontres, d'échanges entre les professeurs et les élèves. Le volontariat a des limites. Il faut "valoriser" les personnels enseignants qui s'engagent dans ces actions. Une participation plus large des enseignants à ces démarches pose à terme le problème de la réforme du service des professeurs.

27 - Infirmières, assistantes sociales, CPE, MI/SE, conseillers d'orientation, psychologues.

Leur participation active au travail des CESC reste essentielle.

28 - Les personnels ouvriers et de service.

Ils doivent le plus souvent possible y participer.

29 - Le rôle du chef d'établissement, de son adjoint, est déterminant : il a un rôle d'impulsion, de contrôle et de suivi. Son implication forte valorise l'action développée.

30 - Parents d'élèves.

Ils doivent devenir des partenaires à part entière des politiques éducatives conduites par les CESC (choix des priorités, mise en œuvre des projets, évaluation). L'établissement doit avoir le souci d'accueillir et de prendre en compte les préoccupations des parents.

IV.8 - Animation académique et ministérielle (31-34)

31 - Pilotage ministériel.

La DESCO pilote le dispositif en étroite relation avec les partenaires institutionnels. La réunion annuelle des coordonnateurs académiques des CESC constitue un temps fort de l'animation du dispositif. Elle doit s'ouvrir également à tous les partenaires institutionnels et associatifs des CESC.

32 - Comités de pilotage académiques et départementaux.

Leur mission est essentielle. Il s'agit à la fois d'impulser, de coordonner, d'animer, de former, d'évaluer, les politiques mises en œuvre tant à l'échelon académique que départemental.

Ces comités de pilotage seront ouverts à tous les partenaires des CESC. Ils veilleront à développer leur action à l'échelon des bassins de vie et de formation (mise en place de personnes ressources...).

33 - Un correspondant CESC sera désigné dans chaque ministère concerné.

34 - Les personnels d'inspection (IEN, IPR,...) prennent en compte le travail réalisé dans le cadre des CESC dans leur mission d'évaluation et d'animation.

IV.9 - Un partenariat renforcé avec les politiques éducatives locales. (35-38)

35 - Les villes, les communautés urbaines, les communes rurales aussi, notamment dans un cadre intercommunal, font de l'éducation une des stratégies fondamentales du développement de leur territoire. Les questions touchant à l'éducation occupent une place de choix dans les politiques de la ville.

Celles-ci visent à mettre en place de véritables projets éducatifs locaux, globaux et cohérents qui ont pour but, pour mission, de coordonner, d'assurer le suivi des politiques permettant de cultiver l'autonomie et la sociabilité de l'enfant, sa capacité de s'exprimer ou de travailler en groupe.

Ainsi l'axe éducatif des contrats de ville invite les acteurs locaux à faire d'un concept élargi de l'éducation la base d'un projet de territoire. L'éducation est conçue comme un accès aux savoirs fondamentaux mais aussi comme apprentissage de la vie sociale et à sa capacité de se situer dans le monde, à se constituer comme un sujet.

Il en est de même pour les volets "éducation des contrats locaux de sécurité (CLS), des contrats éducatifs locaux (CEL) ou des comités communaux de la prévention de la délinquance (CCPD), ou encore les cellules de veille éducative chargés de repérer et de prendre en charge les jeunes en rupture ou en voie de rupture scolaire.

36 - Les projets portés et mis en œuvre par les CESC doivent s'inscrire dans les objectifs et les priorités retenus dans le cadre des projets

éducatifs locaux. C'est une façon de nouer de véritables partenariats entre l'établissement scolaire, le CESC et les collectivités locales.

37 - L'objectif est de mobiliser, fédérer tous les acteurs de l'éducation dans un projet éducatif global et cohérent dans lequel le CESC doit avoir une place privilégiée.

38 - La mise en place d'un centre national de ressources et d'échanges sur les pratiques éducatives des collectivités locales facilitera la généralisation de ces politiques dans lesquelles les établissements scolaires, à travers les CESC, trouveront toute leur place.

IV.10 - Partenariat renforcé avec le Ministère de la Santé.(39-42)

39 - Les CESC et les établissements scolaires doivent inscrire leur démarche dans celle que met en œuvre le ministère de la santé, notamment dans le cadre des programmes régionaux de santé (PRS) et de schémas régionaux de santé. Ils prennent donc en compte les priorités arrêtées dans ce cadre et les priorités nationales.

40 - Des formations communes seront mises en place par les personnels de santé et d'éducation. Il faut un socle commun, une analyse commune sur laquelle se grefferont les différentes thématiques.

41 - Une évaluation commune des politiques d'éducation à la santé pourra être mise en place.

42 - Ce partenariat peut permettre d'élargir les sources de financement des CESC à travers l'appel aux crédits régionaux de la promotion de la santé.

IV.11 - Partenariat confirmé avec la MILDT. (44-45)

44 - La MILDT est un partenaire essentiel du CESC dont elle assure 80 % des budgets. Ce partenariat peut être renforcé, à travers un travail en commun avec les chefs de projet départementaux (fixation de priorités communes, formations...) tout cela pour garantir cohérence, complémentarité dans les actions conduites.

Cela peut se traduire par :

- des objectifs quantitatifs communs (toucher le maximum d'élèves) ;
- un soutien aux actions innovantes ;

- une culture de base commune à tous les acteurs, une base de connaissances communes.

45 - Si l'expérience conduite dans les 10 départements expérimentaux est progressivement généralisée, il importe que l' Education nationale conserve la maîtrise du projet éducatif.

Pour cela, le pilotage départemental des actions conduites par les établissements scolaires, doit être renforcé, par la nomination d'un "chef de projet Education nationale" placé auprès de l' Inspecteur d'Académie, celui-ci étant l'interlocuteur privilégié du "chef de projet départemental toxicomanie".

IV.12 - Le travail en réseau (46-50)

46 - Le travail avec les écoles primaires, et maternelles, doit être recherché pour inscrire la démarche dans la durée.

47 - La mise en réseau des CESC doit être systématiquement privilégiée (écoles maternelles, primaires, collèges, lycées) à l'échelon d'un bassin de formation.

Travail en commun, choix d'actions prioritaires, formations et actions communes, mise en commun de moyens peuvent ainsi être mises en œuvre dans une continuité éducative efficace.

48 - Ce travail en commun ne doit pas conduire chaque établissement à renoncer à sa politique propre ou à diluer son action dans un partenariat non maîtrisé. Le travail interne reste nécessaire à partir des priorités propres de chaque établissement.

49 - Le Comité renforce les liens entre les membres de la communauté éducative et les partenaires institutionnels (justice, jeunesse, défense et sport, ville, intérieur) les collectivités territoriales, les associations, les travailleurs sociaux, les professionnels de l'insertion, de la santé.

50 - Tous ces partenaires peuvent être partie prenante de formations communes, et faire l'objet d'échange d'informations. Ils peuvent également être utilement associés aux comités de pilotage départementaux et académiques.

VI - Objectifs

Deux objectifs sont proposés à nos établissements scolaires pour leur permettre d'assurer efficacement leur mission d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

1^{er} objectif :

Généraliser la mise en place des CESC. Ceux-ci doivent figurer expressément dans le décret de 1985 sur les Etablissements Publics Locaux d'Enseignement (EPLÉ).

2^{ème} objectif :

Renforcer le partenariat avec tous les acteurs en charge du projet éducatif local.

Le CESC est l'outil privilégié des établissements scolaires pour mettre en œuvre notamment le volet "éducation" de ces projets de territoire.

VII - 12 propositions

Les douze propositions visent à renforcer l'efficacité du dispositif CESC et à permettre de rapprocher les établissements scolaires des partenaires éducatifs locaux.

Mobilisation

1 - Le CESC est le dispositif unique de prévention de l'Education nationale dans et hors l'Ecole.

2 - La mobilisation de tous les membres de la communauté éducative est la condition de réussite des actions conduites par le CESC.

L'élève doit être un acteur essentiel des actions engagées auxquelles les parents doivent être pleinement associés.

3 - La prévention fait partie intégrante du projet éducatif de l'Education nationale.

La démarche du CESC doit-être globale. Le CESC doit aider les élèves à choisir des comportements responsables dans le respect de soi, de l'autre et de l'environnement.

4 - Le CESC repose sur la méthode de projet

Le CESC doit s'appuyer sur un diagnostic précis à partir des difficultés propres à chaque établissement. Il fixe des objectifs et des priorités, prenant, également, en compte les priorités fixées à l'échelon départemental et académique. Celles-ci doivent être intégrées dans le projet d'établissement. Le CESC doit s'appuyer, également, sur les actions conduites en matière d'éducation à la santé et à la citoyenneté dans les différents enseignements.

Formation initiale et continue

5 - La réforme des IUFM doit intégrer la démarche préventive

La formation initiale de tous les personnels doit comporter une sensibilisation à la démarche de prévention, à la problématique actuelle des jeunes, aux questions sanitaires et sociales ou touchant à la citoyenneté. La réforme des IUFM doit prendre en compte cette orientation.

6 - La formation continue des personnels doit porter sur la méthode de projet. Il doit s'adresser à tous les personnels concernés et peut s'inscrire dans un cadre interministériel.

7 - Des outils méthodologiques doivent être mis à la disposition des établissements pour faciliter la mise en place du projet et l'évaluation des actions engagées.

8 - Un centre de ressources et de documentation académique des politiques de prévention mises en œuvre par les CESC doit être mise en place. Il permettra notamment de valoriser les actions originales et pertinentes conduites par les établissements.

Partenariat

9 - Les CESC doivent travailler en réseaux à l'échelon des bassins de formation.

Ecoles, maternelles, primaires, collèges, lycées, doivent ainsi, à travers les CESC, mettre en œuvre des politiques éducatives communes.

10 - Un "chef de projet Education nationale", placé auprès de l'Inspecteur d'Académie, a pour mission de représenter l'Education nationale auprès de ses partenaires, de coordonner les financements et de mettre en place

un guichet unique d'attribution des crédits en liaison avec les coordonnateurs académiques et départementaux.

11 - A travers le CESC, le partenariat avec les politiques mises en œuvre par le ministère de la santé doit être renforcé.

12 - L'éducation est une responsabilité partagée.

Le CESC doit être le dispositif de l'Education nationale dans la conduite des politiques de la ville, des politiques éducatives locales, et des contrats locaux de sécurité.

Un correspondant CESC doit être désigné dans chaque ministère concerné.

VIII - Conclusion

La rénovation des CESC doit permettre de mieux répondre aux missions confiées à l'Ecole par le législateur.

➤ Celle-ci est lieu du savoir et de formations qualifiantes, ce qui suppose, de la part de l'élève, effort et travail.

➤ Elle doit préparer le jeune à être pleinement citoyen, libre et responsable.

Elle doit donner à l'élève une capacité de jugement, une capacité de développer son sens des responsabilités, d'opérer des choix vis-à-vis de lui-même et d'autrui, pour réduire notamment les conduites à risques.

"Vivre est le métier que je veux lui apprendre" fait dire Jean-Jacques Rousseau à Emile.

➤ Elle doit lui proposer des repères, l'aider à choisir des comportements qui préservent sa santé dans le respect de soi, des autres et de l'environnement.

L'école est donc bien un lieu de transmission de savoirs, d'éducation et de socialisation.

Mais c'est un lieu d'éducation partagée.

L'école ne peut pas répondre seule à toutes les problématiques. D'où l'esprit de partenariat dans lequel s'inscrit le CESC.

Celui-ci invente de nouveaux cadres de concertation et de travail en commun, notamment avec les collectivités locales, les bassins de formation et les familles.

Il valorise les projets éducatifs locaux. Il établit de nouveaux maillages entre les établissements scolaires et les différentes institutions.

Les CESC jouent de ce fait un rôle d'avant-garde.

IX - Auditions / Visites

12 septembre 2001

- Audition de M. J. P. de Gaudemar, Directeur de l'enseignement scolaire, Nadine Neulat, chef du bureau DESCO B4, Martine Giacometti, DESCO B4

18 septembre 2001

- Audition de Mme Maestracci, chef de la Mission Interministérielle de lutte contre les dépendances et les toxicomanies (MILDT) et Liliane Chalon, Inspectrice de l'éducation nationale, chargée de mission à la MILDT

25 septembre 2001

- Audition de M. Alain Monnot, Principal honoraire, consultant DESCO

26 septembre 2001

- Audition de M. J.L Auduc, Chargé Mission violence, auprès de J.L Melenchon ministre délégué à l'enseignement professionnel

03 octobre 2001

- Audition M. Goepfert, chargé éducation à Direction interministérielle à la Ville

04 octobre 2001

- Audition Georges Fotinos, Inspecteur d'Académie, chargé d'une mission d'Inspection Générale, Etablissement et Vie Scolaire

04 octobre 2001

- Comité départemental de pilotage des CESC du Val de Marne (compte-rendu en annexe)
- Audition de M. Delaubier, Inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale du Val de Marne

9-10 octobre 2001

- Visite de l'Académie de Nantes (compte-rendu en annexe)

- Audition de Mme Annie Cheminat, Rectrice, des membres du cabinet et des coordonnateurs des CESC : Mireille Grellou, conseillère technique sociale et Bernard Beaupère, IA-IPR Vie Scolaire

16-17 octobre 2001

- Visite de l'Académie d'Aix-Marseille (compte-rendu en annexe)
- Audition de M. J.M. Monteil, Recteur de l'Académie et des coordonnateurs des CESC : Joëlle Durant, Infirmière conseillère technique et Jean-Louis Martino, Proviseur Vie Scolaire

18 octobre 2001

- Audition de J.M Grandame, Proviseur et consultant DESCO

23 octobre 2001

- Académie de Créteil : Comité de pilotage académique des CESC (compte-rendu en annexe)
- Audition des coordonnateurs académiques des CESC : Dr Brigitte Tastet, Médecin conseillère technique, Jean-René Louvet, Inspecteur pédagogique régional Vie Scolaire

24-25 octobre 2001

- Visite de l'Académie de Bordeaux (compte-rendu en annexe)
- Audition de M. Alain Boissinot, Recteur de Bordeaux et des coordonnateurs des CESC : André Lacourrège, chargé de mission, Françoise Guillot-Meunier, Inspectrice d'Académie/Inspectrice pédagogique régionale

6-7 novembre 2001

- Visite de l'Académie de Lille (compte-rendu en annexe)
- Audition de Mme la Directrice de Cabinet, des membres du cabinet et des coordonnateurs des CESC : Dr Martine Dumont, Médecin conseiller technique et Daniel Bouchez, Inspecteur d'Académie, inspecteur pédagogique régional Vie Scolaire.

8 novembre 2001

- Audition de M. Robert Ballion, Chercheur au CNRS

13 novembre 2001

- Audition Annick Riffiod, conseillère technique, cabinet du Ministre de l'Education nationale

20 novembre 2001

- Réunion de travail DESCO B4 : Nadine Neulat, chef de bureau, Michel Massacret, adjoint, Martine Giacometti, Martine Cauvil

20 novembre 2001

- Audition de Mme Sonia Henrich, chef de la Mission Violence, Ministère de l'Education nationale

21 novembre 2001

- Audition Ségolène Royal, Ministre déléguée Famille et Enfance

21 novembre 2001

- Rapport d'étape présenté à M. Jack Lang, Ministre de l'Education nationale

21 novembre 2001

- Audition de Philippe Meirieu, Directeur IUFM de Lyon

22 novembre 2001

- Visite de l'Académie de Strasbourg (compte-rendu en annexe)
- Audition des coordonnateurs des CESC : Marguerite Dauger, Conseillère technique sociale, Catherine Ganaye, Proviseur Vie Scolaire

27 novembre 2001

- Réunion des coordonnateurs académiques des CESC

27 novembre 2001

- Audition de Frédéric Tissot, Conseiller technique, cabinet de Bernard Kouchner, secrétariat d'Etat à la Santé

11 décembre 2001

- Audition de M. Francis Oudot, responsable éducation de la ville de Reims, Président de l'association nationale des services éducation des villes (ANDEV)

Contribution des organisations syndicales : Syndicat national des Personnels de direction de l'Education nationale (SNPPDEN), Union Nationale des

Syndicats Autonomes Education (UNSA Education), Fédération Syndicale Unitaire (FSU), Syndicat Général de l'Education nationale (SGEN).

X - Bibliographie

- Plan triennal de lutte contre la drogue et de prévention des dépendances (1999-2001) adopté par le gouvernement le 16 juin 1999
- Drogues, Savoir Plus, Risquer Moins - CFES-MILDT - 2000 - 2001
- Karsenti (M.) *Etude sur les CES : leur mise en place et leur fonctionnement* - INRP 1998
- Ballion (R) *"Les comités d'environnement social"* - Centre d'analyses et d'interventions sociologiques - EHESS - CNRS - 1997
- Les conduites déviantes des lycéens et l'éducation à la citoyenneté - Robert Ballion - CNDP
- *Bilans des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté* - Direction de l'enseignement scolaire - années 1998-1999, 1999-2000, 2000-2001
- *Repères pour la prévention des conduites à risques* - Bulletin officiel de l'éducation nationale - hors série n°9 (2 vol) 4 novembre 1999
- *Dispositif de prévention des violences dans les lycées professionnels* - Ministère de l'enseignement professionnel
- *Education civique, juridique et sociale en lycée professionnel*- Ministère de l'enseignement professionnel
- *Prévention des conduites à risques : bilan des stages inter académiques 2000* - CNDP-
- *Recommandations pour un établissement scolaire mobilisé contre la violence* - Ministère de l'éducation nationale - comité national de lutte contre la violence à l'école
- *Education pour la santé des jeunes* - Démarches et méthodes - Collection Expertise collective - INSERM 2001
- *L'éducation dans la ville - une responsabilité partagée* - Le volet éducation des contrats de ville - Ministère délégué à la ville - mars 1999
- *Projet éducatif local et politique de la ville* - Editions de la délégation interministérielle à la Ville (DIV) - juillet 2001
- *La politique de la ville et la prévention - recueil d'expériences* - DIV - juin 2001
- *Développement économique local et politique de la ville - repères pour l'action* - DIV-
- Fotinos (G), *La coopération éducative "Etablissements et Vie Scolaire" de l'enseignement agricole et de l'éducation nationale*, IGAEN, Paris, novembre 2001

- Duru Bellat (M.), Van Zanten (A.), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1999, p.103.
- Crémieux (C.), *La citoyenneté à l'école*, Paris, Syros, 1998.
- Ferron (C.), « Du bon usage des disciplines en éducation pour la santé », in *La santé de l'Homme*, dossier n°46 : « l'éducation à la santé à l'école », n°346, mars avril 2000, p.25.
- Dubet (F.), Peut-on encore réformer l'école ? », in Van Zanten (A.), (dir.), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, p.411.
- Dubet (F.), Martuccelli (D.), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, p.255.
- Meirieu (P.), « Vers un nouveau contrat parents enseignants ? », in Dubet (F.), (dir.), *Ecole, familles, le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.
- Cacouault (M.), Oeuvrard (F.), *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1995, p.106.
- Belloubet-Frier (N.), "30 propositions pour lutter contre les violences sexuelles dans les établissements scolaires" Publication disponible sur le site www.education.gouv.fr
- "le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté", le créer, le faire vivre. Guide pratique réalisé par l'Académie de Rennes.
- "*Mettre en place un CESC*" Vidéo-Cassette - Production CRDP de Franche-Comté, 2001

XI - Annexes

XI.1 - Lettre du Ministre de l'éducation nationale aux Rectrices et Recteurs d'Académies

XI.2 - Comptes-rendus des visites dans les Académies

***XI.1 - Lettre du Ministre de l'éducation nationale aux
Rectrices et Recteurs d'Académies***

XI.2 - Comptes-rendus des visites dans les Académies

Académie d'Aix- Marseille (16-17 octobre 2001)

Politique académique

L'évaluation des pratiques éducatives et des conduites sociales est un axe majeur du projet académique. Le recteur estimait que le dispositif de prévention n'était pas satisfaisant : les initiatives s'empilaient sans liens entre elles et sans possibilité d'évaluation fiable. Aussi, a-t-il souhaité mutualiser les actions afin d'éviter les redondances et les empilements qui ne sont pas en cohérence avec la politique générale et les regrouper sous un seul label : EP I CS (Education prioritaire Insertion Conduites sociales) avec 3 pôles de travail :

1. Education prioritaire Zones d'éducation prioritaire (ZEP), Réseaux d'éducation prioritaire(REP) ;
2. Insertion (primo-arrivants, prévention des ruptures scolaires, élèves sortis du système éducatif) ;
3. Conduites sociales (CESC, Prévention de la violence, dérives sectaires, éducation à la santé et à la citoyenneté).

Le projet académique fixe les objectifs prioritaires en fonction des réalités du terrain. Le partenariat, avec les différents services de l'Etat, des collectivités territoriales et du réseau associatif, apparaît primordial. L'élève et sa famille évoluent en dehors de l'Ecole et il est important d'avoir une cohérence d'action. Mais il ne faut pas confondre partenaire et prestataire et la grande difficulté est d'établir un véritable projet au lieu de plaquer des actions «clefs en main» reconduites d'année en année, sans véritable lien avec les besoins des élèves, même si les thèmes abordés sont porteurs et liés à la prévention par exemple des toxicomanies. Le problème des associations sur lesquelles le chef d'établissement se repose et qui ont trouvé un financement régulier a été soulevé.

Le groupe de pilotage académique des CESC

Piloté par deux coordonnateurs désignés par le recteur, (Infirmière conseillère technique et Proviseur vie scolaire), il est constitué de représentants rectoraux de la vie scolaire, des conseillers techniques médical et social et des représentants des IA-DSDEN, correspondants départementaux des CESC (3 Assistantes sociales et 1 infirmière), un délégué de l'Etat à la politique de la ville, un chargé de mission à l'enseignement prioritaire et deux élèves élus au Comité académique de la vie lycéenne (CAVL) (qui n'étaient pas présents).

A partir des orientations nationales des CESC (circulaire n°98-108 du 1-7-98) dont les deux objectifs essentiels ont été rappelés (prévention des conduites à risque et prévention de la violence et éducation à la citoyenneté) et des quatre priorités d'action académique (EP I CS), le groupe de pilotage académique a un rôle de sensibilisation et de conseil auprès des chefs d'établissement pour le développement des CESC tant dans la préparation des projets que dans leur évaluation, et sur la sélection des projets pour la répartition des financements MILDT et DESCO). Enfin, il conçoit et organise les formations des personnels chargés de l'animation des CESC.

1^{er} département :

Malgré le cadrage de l'Académie, les dossiers font toujours apparaître des lacunes au niveau de l'étude des besoins. Il n'y a pas de lien entre les projets et les actions. Il faudrait un suivi plus précis de proximité pour aider les chefs d'établissement à l'élaboration des projets et de leur évaluation. Les associations sont de plus en plus présentes et exercent une pression auprès des chefs d'établissement.

Le CESC étant devenu obligatoire, on travaille plus sur le quantitatif que le qualitatif.

Lorsque le chef d'établissement s'implique, le dispositif marche mieux. S'il ne s'implique pas, il y a un fractionnement des actions et pas de projet global.

2^{ème} département :

Le comité départemental de pilotage est très large et, outre l'IA, les IEN, les CT, il y a des représentants de la sécurité publique, du chef de projet toxico, des représentants du conseil général, de Jeunesse et Sport, de la PJJ et du juge des enfants. Il se réunit 1 ou 2 fois par an pour l'attribution des subventions, l'animation et les formations inter partenariales et inter catégorielles.

Au niveau des projets, il n'y a pas de véritable état des lieux. Le chef d'établissement délègue souvent à des « spécialistes » (Infirmière, Assistant social..) et ne s'implique pas assez. Le projet n'est pas forcément intégré dans la vie de l'établissement.

Il faudrait un co-pilotage entre la politique de la ville (territorialité) et la politique éducative comme cela fonctionne en REP. Le chef de projet « politique de la ville » chapeaute le projet « Contrat local de sécurité ».

3^{ème} département :

Pas de réseau éducation prioritaire. Même problème au niveau des projets. Certaines associations proposent des "projets" préparés à

l'avance sans concertation préalable avec la communauté scolaire Le théâtre peut être un formidable outil de débat, mais il doit être préparé avec l'équipe éducative. Il y a peut-être un manque de confiance des personnels E.N pour mener une action. Ils se rassurent en faisant appel à l'extérieur.

4ème département :

89 dossiers de demande de subvention, 15 créations de CESC.

Manque de savoir-faire, pas de démarche de projets, facilité d'utilisation des prestataires de service.

« Le CESC est une fédération des énergies, une coopération des acteurs, mais les acteurs sont peu reconnus et se fatiguent »

Projets de répartition des crédits MILDT par les chefs de projets MILDT départementaux : risque d'oublier l'aspect global de la prévention et de baser essentiellement sur le produit. Par contre, ce sera peut-être salutaire d'avoir moins d'argent !

Un CESC inter établissement

« Ce CESC inter établissement est né d'une volonté commune de traiter sur un site géographique bien matérialisé tous les aspects ayant trait à l'éducation des jeunes en y associant régulièrement le plus grand nombre de partenaires opérationnels, dans un esprit de complémentarité avec les autres instances qui œuvrent sur la commune (Conseil d'administration des établissements scolaires, Contrat éducatif local, Réseau d'éducation prioritaire, Contrat local de sécurité, etc.). »²⁰

Le principal réunit trois fois dans l'année les différents partenaires locaux :

- éducation nationale : 2 lycées, 3 collèges, 11 écoles primaires et 14 maternelles ;
- le 1^{er} degré est représenté par l'IEN, qui est également délégué de l'Etat, les établissements par les 3 chefs d'établissements ;
- le commissaire de police. (La commune est une ville pilote de la 2^{ème} vague de la police de proximité) ;
- le Conseiller principal d'éducation (CPE) de l'établissement et la principale adjointe du collège où est organisée la réunion ;
- une représentante de la mairie (actions santé et prévention).

Pas d'élèves, pas de parents d'élèves, pas de professeurs, pas d'assistante sociale ni infirmière ne sont présents à la réunion.

²⁰ P. Ribot, principal du collège "Les Matagots"

Un climat de convivialité s'est instauré entre tous ces partenaires et les contacts sont grandement facilités. Par exemple, s'il y a un jeune qui dérape, le chef d'établissement a une relation directe avec la police et l'intervention est simplifiée et peut-être plus efficace. Le jeune entend un même discours et sait que la police de proximité est bien présente et coopère avec les chefs d'établissement. Mais, en fait, il n'y a pas vraiment d'actions d'envergure mises en place à partir des besoins recensés chez les jeunes. Les différentes instances présentées dans le rapport de fonctionnement du CESC et citées comme actives, sont virtuelles : Contrat local de sécurité préparé, mais gelé ; Contrat éducatif local en cours ; Conseil communal de prévention de la délinquance en sommeil.

La municipalité semble très active, notamment sur des actions « sécurité routière » où tous les élèves sont impliqués. La responsable de ce service est présente depuis plusieurs années malgré le changement des équipes municipales ce qui facilite la pérennité des actions.

Il y a également une recherche de cohérence dans la vie de l'établissement : exemple : si un élève arrive au collège sans son casque, il ne peut pas ressortir avec sa mobylette. La famille est informée et doit lui apporter son casque afin qu'il puisse réutiliser son engin.

Des actions ponctuelles sont aussi mises en place avec des demandes de financement CESC. Les élèves ne participent pas à la préparation des actions (problème de temps invoqué). Le CPE signale que les élèves sont reçus et peuvent s'exprimer de façon permanente auprès de lui. L'autre maillon faible est la représentation des parents d'élèves.

La présentation des demandes de financement montre les mêmes difficultés signalées lors du comité académique. Pas de projet construit, pas d'objectif précis, pas d'indicateurs d'évaluation et même pas de personnes ressources nettement identifiées alors que les financements demandés vont de 5000 à 20 000 F. (cf. fiches)

Observations :

Ce type d'instance n'est pas vraiment un CESC, mais a presque tous les ingrédients pour le devenir :

- implication et motivation des chefs d'établissement et travail en commun
- implication de l'IEN
- partenariat efficace avec les services de proximité et les services municipaux

L'aide méthodologique apportée aux chefs d'établissement (cf. fiche de présentation des projets) ne semble pas utilisée. Les fiches actions

déposées sont décevantes et ne correspondent pas au dossier demandé par l'Académie.

Peut-être, cependant, ne faut-il pas rester sur ces procédures de demande de financement qui ont été préparées en début de premier trimestre, sans étude approfondie de la faisabilité d'autant plus que les financements ne sont pas assurés d'être accordés et que le montage de l'opération est forcément approximatif.

Académie de Bordeaux (24-25 octobre 2001)

Politique académique

Trois objectifs ont été fixés dans le cadre de la politique académique :

1. généralisation des CESC guidée par des formations d'équipes ;
2. regroupement de toutes les actions de prévention et d'éducation à la citoyenneté sous l'affichage CESC de manière à favoriser, souplesse de fonctionnement, efficacité des partenariats et cohérence des actions dans le cadre des projets pluriannuels d'établissement ;
3. développement des « **ateliers de pratique citoyenne** » dont le but est de mobiliser les établissements scolaires sur la prévention de la délinquance et de la violence. Dans chaque ZAP²¹, le responsable sécurité est devenu coordonnateur santé-citoyenneté-violence. A ses côtés est mise en place une « cellule-conseil » dont les missions sont :
 - d'analyser les questions autour de la vie scolaire (santé-citoyenneté) ;
 - aider à faire vivre les CESC dans les établissements (création, analyse des besoins, réponses possibles ;
 - réfléchir à des actions communes et, en particulier, la formation ;
 - centraliser les ressources locales pour faciliter les recherches des établissements.

300.000 F de crédits académiques, prélevés sur les crédits pédagogiques, ont été consacrés à ces « ateliers de pratique citoyenne ».

Monsieur le recteur estime que, maintenant, le CESC existe bien dans la tête des chefs d'établissement et qu'il est intégré dans le projet d'établissement. Il reste cependant à engager une meilleure formation des personnels de direction.

Un projet de relance des projets d'établissement est en cours, avec des nouvelles procédures d'évaluation. Une lettre de mission personnalisée va être adressée aux nouveaux chefs d'établissements qui seront conseillés pour procéder à l'analyse des besoins des élèves et des établissements afin d'aboutir à un diagnostic précis et la mise en forme d'objectifs précis. Le recteur espère ainsi améliorer les projets d'établissements et par-là même la qualité des CESC qui doivent faire

²¹ ZAP : Zone d'animation pédagogique (bassin de formation). 25 ZAP dans l'Académie, dont 10 en Gironde.

partie intégrante du projet d'établissement avec le souci d'améliorer la vie scolaire et prévenir les conduites à risque.

Deux **conventions** ont été signées par le recteur de Bordeaux :

1. avec la Caisse régionale d'Assurance Maladie d'Aquitaine (CRAMA) dans le cadre de la « *politique régionale de promotion et d'éducation à la santé* » ;
2. avec la Direction régionale de l'Action sanitaire et sociale d'Aquitaine (DRASS) dans le cadre de la « *politique régionale de santé en faveur des enfants, adolescents et des jeunes adultes* ». Des appels à projets sont lancés mais il y a quelques difficultés au niveau des financements car la DRASS fonctionne en « année civile » et l'Education nationale en « année scolaire ». Négocier les calendriers de mise en place d'actions reste difficile avec tous les partenaires institutionnels traditionnels. Chacun, avec ou sans convention, reste attaché à son calendrier, à ses appels à projet et à ses procédures d'examen. Un projet 2002-2003 de sécurité routière 3MF est en cours d'élaboration.

Comité technique de pilotage académique des CESC

Difficultés signalées :

Le dénombrement des CESC est difficile à réaliser correctement. Quels critères prendre en compte :

- le vote du Conseil d'administration l'officialisant ? Les chefs d'établissement sont réticents à envoyer une photocopie de la page de délibération du CA, le compte-rendu étant déjà adressé à l'I.A ou au rectorat ;
- que des projets soient présentés ou des crédits demandés ?
- le fait qu'il fonctionne effectivement ? (mais quelle vérification ?)
- quid des CESC qui ont fonctionné mais qui sont en sommeil (pas de projet et pas d'actions repérables) ; Comment repérer ceux qui fonctionnent sans présentation de projet et sans demande de crédits ?

Faute d'avoir trouvé une réponse sûre à cette difficulté, la solution retenue consiste à lister, année par année, les établissements qui demandent des crédits.

- il est difficile de mettre des actions en place tant que les financements définitifs ne sont pas accordés d'autant plus que ces derniers sont souvent amputés ;
- les actions doivent être programmées en mai-juin pour être mises en place à la rentrée scolaire ;

- le travail en partenariat avec les associations est parfois difficile car leur approche des interventions est souvent solitaire : interventions "clés en main",
- forte réticence à les construire et à les conduire en commun avec les personnels des établissements.

Comité de pilotage départemental des CESC

Ce département est l'un des départements concernés par l'expérimentation relative au budget de la MILDT réparti par le chef de projet départemental. Mme PUYO, chef de projet présente ses objectifs dans le cadre du plan triennal de lutte contre les toxicomanies et les dépendances.

L'objectif général est de rapprocher la prévention de la répression sur la base d'une convention départementale d'objectifs. Un groupe de travail départemental composé de représentants de toutes les instances a travaillé pendant six mois sur l'état des lieux, ce qui a permis de constater qu'il n'y avait pas de coordination des actions, pas de cohérence des messages, pas de complémentarité.

Ensuite, un programme départemental de prévention a été bâti dont l'objectif est :

- d'harmoniser les actions dans le cadre de la territorialité ;
- de recenser et construire un réseau des acteurs ;
- de mener une réflexion sur les outils et les supports utilisés. Le souhait est de ne pas créer constamment de nouveaux outils sauf si cela s'avère nécessaire ;
- de monter un plan de formation pluri-institutionnel et multi-catégoriel qui a été confié à l'AFRSP²². Le programme sera finalisé en juin 2002.

Dans le cadre du PAF (Plan académique de formation), 22 formations ont été proposées pour l'année 2001-2002 dont les thèmes principaux ont été :

- le mal-être
- la gestion des conflits
- l'alcoologie
- le secourisme.

Une réflexion est cours afin que la méthodologie de projet puisse être proposée de façon transversale au niveau des ZAP (projet éducatif, culturel et prévention).

²² AFRP : Association Formation-Recherche-Santé Publique

Un CESC performant dans un collège

Mme la principale du collège, entourée de plusieurs professeurs, d'élèves, de l'infirmier a présenté les différentes actions mises en place depuis plusieurs années :

- un jeu de cartes réalisé en 1996-98 primé par le Club européen de la santé et l'OMS. Il s'agit d'un jeu de sept familles « Le choix pour la vie » destiné à sensibiliser les élèves aux problèmes actuels (tabac, alcool, la route, la plage, la santé, l'environnement, le grand air) avec des dessins et des remarques pertinentes. Ce jeu a été conçu par les élèves avec l'appui des professeurs de français, dessin, SVT.
- « l'Esprit des Lois » : réflexion des élèves, en cours de français, sur le règlement intérieur de l'établissement. Certains articles ont été illustrés et réécrits en langage plus adapté aux élèves.
- Prévention du tabac par un professeur de médecine. Depuis la classe de 6^{ème} le même groupe d'élèves a reçu une information sur le tabagisme. Pas d'évaluation disponible à ce jour.

Enfin, une recherche-action expérimentale, suivi d'une cohorte d'élèves pendant 4 ans de la 6^{ème} à la 3^{ème} est menée dans 24 collèges de l'Académie, dont ce collège par l'Institut de santé publique, d'épidémiologie du développement de l'université de Bordeaux III. L'objectif est de mesurer l'évolution du comportement tabagique des adolescents ainsi que l'effet à long terme des différentes stratégies de prévention.²³

²³ Descriptif de cette recherche-action pages suivantes

Académie de Créteil (4 octobre et 23 octobre 2001)

Priorités de la politique académique de prévention

- Rapprocher le domaine de la santé et de la citoyenneté avec le domaine de la prévention de la violence ;
- Articuler les différents dispositifs de prévention et les partenariats aux niveaux académique et départemental ;
- Favoriser le développement et la généralisation des CESC ;
- Rendre opérationnels les bassins de formation.

Le CESC est un lieu de cohérence d'une politique de prévention. La cohésion des adultes entre eux et la cohérence de leurs actions sont indispensables pour mener une politique de prévention efficace. Le CESC doit être au cœur d'un projet éducatif global élaboré avec l'ensemble des partenaires concernés. La démarche d'auto-analyse préalable à la définition du projet d'établissement doit, également, s'appuyer sur les CESC.

Groupe de pilotage académique des CESC – 23 octobre 2001

Sous la présidence des coordonnateurs académiques (médecin conseiller technique du recteur et un Inspecteur d'Académie, inspecteur pédagogique régional établissements – vie scolaire), le groupe de travail comprenait :

L'infirmière et l'assistante sociale, conseillères techniques du recteur, le chef de la division des élèves et de la pédagogie, 2 Inspecteurs d'académie, inspecteur pédagogiques établissements–Vie scolaire et des représentants des Inspecteurs d'académie de chaque département :

Seine et Marne (77): le médecin conseiller technique, un Inspecteur de l'éducation nationale, EN, la conseillère technique de la cellule d'action pédagogique et culturelle.

Seine St Denis (94) : le médecin adjoint, l'IA adjoint, un responsable de l'équipe d'animation départementale pédagogique, 1 proviseur vie scolaire, 1 proviseur de lycée professionnel.

Val de Marne (94) : le médecin conseiller technique de l'IA, 1 IEN, 1 principal de collège.

Le chef de la division des élèves et de la pédagogie du rectorat présente la situation des crédits CESC dans les 3 départements. La dotation

moyenne par établissement comportant un CESC est de 1101 F. Il y a 25 créations de CESC cette année dans l'Académie.

Projet pilote de la Seine et Marne

Le département de la **Seine et Marne** a été désigné pour participer à l'expérimentation de la nouvelle politique de financement de la MILDT. A ce titre, il a reçu une délégation de 270 000 F servant à financer le centre d'étude sur le travail en milieu collectif (CETEC) qui met en place une recherche-action spécifique dont l'objectif est de développer auprès des enseignants une véritable culture des conduites à risque et d'accompagnement des jeunes et de mettre en place une formation au cœur des établissements scolaires.

Déroulement de l'action :

- un questionnaire à destination des enseignants sera adressé aux chefs d'établissement pour connaître les représentations des enseignants vis à vis de l'accompagnement proposé par rapport aux conduites à risque et décrypter les attentes des établissements ;
- après analyse, un psychosociologue fera le point avec chaque chef d'établissement et proposera des interventions (3 demi-journées) en direction des équipes éducatives ;
- l'évaluation sera faite par des données indirectes
 - de présence des enseignants dans les CESC
 - de projets d'action envisagés pour l'année suivante
 - d'implication des partenaires extérieurs ;
 - de développement du travail en réseau ;
 - de créations de nouveaux CESC ...

Les difficultés sont essentiellement liées à l'importance du travail demandé aux enseignants. L'intérêt manifesté par les chefs d'établissement est encourageant. Ce projet a obtenu l'aval du chef de projet de la Mission interministérielle de lutte contre la drogue et les toxicomanies. (MILDT)

Modalités

- action de sensibilisation auprès d'une vingtaine de chefs d'établissement afin qu'ils effectuent un recensement des besoins, qu'ils travaillent sur la perception par les enseignants des élèves en difficulté et de ceux qui ont des conduites à risque ;
- le centre d'étude sur le travail en milieu collectif (CETEC) procédera à une analyse établissement par établissement. Cette analyse, restituée aux chefs

d'établissement et aux enseignants, débouchera sur la définition d'une formation sur les conduites à risques.

Il s'agit d'accompagner les chefs d'établissement dans leur démarche de projet (recueil des besoins et mobilisation des enseignants) et de leur apporter une véritable culture de prévention autour des conduites à risque :

- savoir décoder les attitudes des élèves ;
- permettre d'avoir un regard différent par une meilleure connaissance des conduites à risque ;
- développer l'importance du sentiment que chacun peut agir dans sa pratique quotidienne auprès des jeunes confrontés aux problématiques de l'usage de produits licites ou illicites.

Département de la Seine st Denis

Ce département a des difficultés importantes bien que doté correctement en postes d'infirmières et assistantes sociales.

Le diagnostic a été renforcé au niveau de la sécurité et le CESC, lieu de réflexion globale, permet le croisement des compétences. Un travail a été engagé avec les comités locaux de sécurité (CLS). L'éducation nationale est une force d'analyse, de propositions et de collaboration. Le positionnement est en train de se faire. Actuellement, la tendance est la mise en réseau des établissements et écoles au sein d'une même ville.

On note des inquiétudes sur l'augmentation des incidents à l'école primaire : violences, présence d'élèves en échec scolaire, inadaptés au milieu scolaire et qui mettent l'école en difficulté.

Comité de pilotage départemental du Val de Marne (4 octobre 2001)

Personnes présentes : l'inspecteur d'Académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, son adjoint, ses conseillers techniques : médecin infirmier et assistant social, un CPE de LP ayant un CESC en création, un Proviseur de LP, un Principal de Collège situé en ZEP participant à un Contrat local de sécurité, le chef de la division des établissements et de la politique de la ville, les conseillères pour l'expertise pédagogique éducative et culturelle pour le premier et le second degré.

Monsieur l'Inspecteur d'Académie du **Val de Marne** a un objectif fort : pas un établissement sans CESC ou relié à un CESC pour la fin d'année scolaire 2001-2002, avec une implication du premier degré. Il souhaite aussi sortir des CESC liés exclusivement aux financements.

Il est important de faire un diagnostic :

- sur la situation de l'établissement (projet d'établissement) ;
- sur les personnels de direction (évaluation) ;

pour aboutir à une prise en main des phénomènes de violence.

Le CESC peut être une cellule de veille sur la violence, le mal être et la santé des élèves d'où partent les actions avec une ouverture sur l'extérieur.

La réunion du 4 octobre est consacrée à l'étude des dossiers de demande de financement des projets d'actions des CESC.

74 demandes de financement.

Les critères de choix retenus :

- l'implication de la communauté éducative
- la cohérence entre les objectifs et les actions mises en place
- la diversité des intervenants extérieurs et l'ouverture sur le partenariat
- les projets innovants ;
- les projets sur 2 ou 3 années scolaires ;
- les créations de CESC
- la situation en ZEP ;
- les projets présentés au conseil d'administration et intégrés au projet d'établissement.

Actuellement, dans le Val de Marne, un établissement sur deux est doté d'un CESC.

6 créations sont signalées cette année.

Les dossiers étudiés sont peu explicatifs. L'implication de la communauté éducative est toujours précisée et la quasi-totalité des projets est en partenariat. En revanche, il n'y a pas d'indication sur la relation avec le projet d'établissement, pas de projets innovants ou étalés sur plusieurs années. Le diagnostic de départ est absent, donc pas de critères d'évaluation.

La fourchette des demandes de financement se situe entre 2500 F et 30.000 F. Les budgets accordés sont nettement inférieurs. La rédaction des projets est souvent « maladroite et peu convaincante » mais la présence dans le groupe de pilotage de personnes connaissant très bien

les actions engagées dans les établissements ou ayant au préalable demandé des précisions permet une meilleure appréciation des projets présentés. Toutefois, cela suppose un investissement important des membres du comité de pilotage départemental, notamment du médecin conseiller technique de l'IA.

L'écart entre le budget demandé et accordé est un frein à la mise en place des actions puisque les équipes d'établissement sont obligées de réajuster le projet en fonction du financement accordé...

Académie de Lille (6-7 novembre 2001)

Politique académique

Le projet académique 1999-2003 a pour ambition de proposer et de garantir à l'action éducative dans le Nord/Pas-de-Calais, une démarche et des perspectives de service public qui rassemblent acteurs et partenaires de l'Ecole, autour d'objectifs communs.

Après analyse des handicaps et des atouts, des difficultés et des réussites, le projet académique se focalise sur 4 thèmes fondamentaux :

- Consolider le socle de la scolarité obligatoire ;
- Réussir l'orientation ;
- **Forger la citoyenneté ;**
- Préparer la formation tout au long de la vie.

Un livret annexe d'accompagnement, rédigé par les conseillères techniques académiques du secteur médical, infirmier et social précise par ailleurs la politique académique de santé globale en faveur des élèves.

Forger la citoyenneté :

Dans l'ensemble des écoles, collèges et lycées de l'Académie de Lille, l'éducation à la citoyenneté est prise en considération. C'est en inscrivant la vie des élèves dans un projet éducatif global que l'école peut participer pleinement à la prévention des conduites à risque et à la lutte contre la violence. Cette approche optimise également les échanges et les actions en faveur de la promotion de la santé : la généralisation en cours des CESC (près de 80% des établissements en sont pourvus) et son organisation en réseau chaque fois que possible permettent de fédérer et de mutualiser les initiatives.

Pour aider à instaurer ou à renforcer au quotidien les démarches et les actions citoyennes mais aussi pour prendre en compte la dimension familiale et sociale qui interfère sur le développement de l'élève, son équilibre, sa motivation, des dispositifs existent :

- L'observatoire académique de la violence;
- Le groupe académique "sécurité";
- Le groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risque (GASPAR);
- Les services sociaux et de promotion de la santé en faveur des élèves;

- Les services de justice, de police et de gendarmerie, ainsi que les services sociaux ou de santé de l'Etat et des collectivités territoriales avec lesquels l'Académie a passé des conventions régionales, départementales ou locales (suivi des élèves, signalement des faits délictueux et incivilités, contrats locaux de sécurité, etc.).

Comité de pilotage académique des CESC

Dans le cadre des instructions ministérielles et de la politique académique, le comité de pilotage a monté un dispositif de pilotage et de suivi qui a, dans un premier temps recensé tous les acteurs des CESC et les a engagés à travailler ensemble afin d'aboutir à un décloisonnement des catégories et la mise en place de formation commune.

Pour ce faire, une dizaine de personnes par bassin (14 bassins dans l'académie) ont été formées à la méthodologie de projet ; l'ouverture depuis 2 ans sur le partenariat s'est concrétisée par une participation régulière de personnes extérieures à l'E.N (P.J.J, C.G, Police, gendarmerie, CPAM) aux stages de formation. Une formation spécifique sur le thème du partenariat, comprenant jusqu'à 1/3 de l'effectif parmi les personnels issus de ces services, a même été organisée en coopération avec le chef de projet toxicomanie du département du Nord.

Dans une perspective d'échange et de mutualisation des pratiques, une réunion de suivi et de bilan des actions menées dans les bassins est organisée une fois l'an à l'intention des équipes ressources.

Ce dispositif a permis de mettre en place une politique plus cohérente avec des discours proches entre les institutions et une volonté publique mieux établie. Toutefois, les mentalités du terrain sont plus difficiles à faire évoluer et les comportements des élèves évoluent plus vite que celles des adultes.

Il y a une amélioration très nette de la qualité et de la présentation des projets. La fiche bilan du projet précédemment financé doit être jointe à la demande de financement, ce qui incite les équipes de terrain à s'auto évaluer et à progresser.

Les programmes et actions relatives à la santé et au développement des jeunes peuvent prendre aussi prendre appui sur un dispositif complémentaire : programmes régionaux de santé PRS

Depuis 1998, la DRASS, les deux DDASS, le Conseil Régional, LES DEUX CONSEILS GENERAUX, les organismes d'assurance maladie, l'union régionale des médecins libéraux et l'Agence régionale de l'hospitalisation, définissent ensemble les priorités régionales en matière de santé. Cette politique mobilise désormais tous les acteurs de santé publique de la région Nord-Pas-de-Calais, y compris l'Education Nationale. Cinq programmes ont été retenus : la santé des enfants et des jeunes, les conduites de consommations à risque (ces 2 programmes concernent plus précisément les établissements)

mais aussi les cancers, les maladies cardio-vasculaires, l'accès aux soins et à la prévention des personnes démunies.

Un appel d'offres est lancé chaque année, auquel tous les établissements scolaires peuvent répondre, au même titre que tous les établissements et associations sanitaires et sociaux de la région.

Les équipes de terrain doivent donc élaborer des projets et des demandes de financement soit différents, soit conjoints à double financement. Mais la difficulté réside dans le fait que les modes de financement sont différents (année scolaire pour les CESC ou année civile pour les PRS)

Comité de pilotage des CESC d'un bassin

Présidé par M. Molléda, proviseur, ce comité réunissait un médecin, une infirmière, une assistante sociale, un principal adjoint, un Conseiller principal d'éducation et un brigadier chef correspondant police jeunes (19 communes). Absents (excusés ou non) : l'IEN, l'autre médecin scolaire, 2 personnels de direction et un enseignant.

Créé en 1999-2000, le comité de pilotage du bassin a commencé par :

- constituer l'équipe ressource, chargée d'apporter aide et conseils aux chefs d'établissement souhaitant créer un CESC ;
- harmoniser les pratiques ;
- déterminer les indicateurs ;
- définir des priorités ;
- réaliser un vade-mecum sur les ressources partenariales.

Une convention avec la Justice avait été élaborée, mais le changement de procureur n'a pas permis de poursuivre le partenariat.

Une remarque a été faite sur les différentes subventions possibles qui supposent une multiplicité des dossiers et une comptabilité complexe au niveau des établissements.

Projet CESC	EN/MILDT (Académie)
Projet MILDT/CESC	MILDT (département/expérimentation)
Projet PRS	DRASS
Projet REP prioritaire	Ecole primaire, Réseau enseignement

Comité de pilotage du CESC du collège Gayant à Douai

Présidé par M. Gyre, principal du collège et son adjointe. Toutes les instances locales étaient représentées : conseillère municipale, CPE, 5 parents d'élèves, fonctionnaire de police, association de parents d'élèves, infirmière, 3 professeurs, un directeur de SEGPA et un professeur, une enseignante et une animatrice de Réseau d'éducation prioritaire (REP), la directrice du centre social, un représentant du conseil général du Nord, une directrice d'école primaire et une directrice d'école maternelle.

Ce collège est situé dans un quartier difficile. La particularité de ce CESC est d'avoir mis en place diverses structures pour :

- accueillir les parents d'élèves : ateliers parents RMISTES toutes les semaines où sont abordés des thèmes divers selon la demande , notamment atelier informatique;
- améliorer les relations parents /enseignants : mise en place d'une garderie par le centre social pendant les réunions parents/professeurs ;
- développer l'accueil des élèves hors temps scolaire par la création de différents clubs : initiation informatique, guitare, nature, environnement, chorale, photo, secourisme etc.

Toutes ces dispositions ont permis d'une part d'améliorer la vie scolaire, limiter les problèmes de discipline et éviter les violences dans un quartier où le taux de chômage est élevé. Le fonctionnaire de police a mis en place un "point d'écoute" au commissariat de police où les parents, les jeunes et les femmes peuvent venir exposer leurs difficultés. Pour lui, le CESC *"permet de se retrouver ensemble et de savoir ce que les autres font"* ce qui permet d'orienter les demandes vers la personne la plus compétente pour le problème évoqué.

Académie de Nantes (9-10 octobre 2001)

Politique académique²⁴

Le projet académique 1999-2001 développe, dans son chapitre « donner tout son sens à la vie scolaire », des axes forts de travail sur les thèmes de la « qualité de vie de l'élève » et de l'élève acteur et responsable : l'éducation à la citoyenneté et les préventions, prévoyants, entre autres, un volet de prévention dans le projet d'établissement, le développement des partenariats et, plus particulièrement, le développement des CESC.

Un conseil d'orientation de la vie scolaire, dénommé conseil d'orientation « Education à la Santé et à la Citoyenneté » a été mis en place par Madame la Rectrice afin de :

- permettre la mise en œuvre du projet académique ;
- constituer une force de proposition pour l'organisation et les nouvelles orientations ;
- permettre une vue globale de ce qui se fait dans l'académie ;
- veiller aux articulations entre les axes nationaux et les niveaux académique et départementaux.

Les groupes de travail liés au conseil d'orientation ont été regroupés autour de 5 pôles :

- pôle CESC ;
- prévention de la violence et des situations difficiles ;
- pôle santé : rencontres éducatives, éducation à la santé et à la sexualité ;
- pôle sécurité : premiers secours, risques majeurs, sécurité routière ;
- pôle citoyenneté.

Pôle CESC : le comité académique de pilotage des CESC

Le groupe académique, piloté par 2 coordonnateurs : l'Assistante sociale, conseillère technique de la Rectrice et un Inspecteur pédagogique régional établissements et Vie Scolaire. Ce comité de pilotage comprend aussi : les représentants des Inspecteurs d'Académie, le directeur des élèves et de l'action éducative du rectorat, le proviseur vie scolaire, les conseillers techniques de la rectrice, médecin et infirmière et trois personnels de direction.

Le rôle de ce comité est très large puisqu'il va du conseil méthodologique aux chefs d'établissements et aux coordonnateurs

²⁴ Extrait du rapport académique des CESC (Mireille Grellou ASCT)

départementaux, à l'examen des dossiers des demandes de subvention et à la répartition des différents crédits (DESCO, MILDT).

Principales difficultés rencontrées

Il semble que les difficultés les plus souvent citées sont relatives aux bilans et aux demandes de subvention. Le début du premier trimestre ne permet pas de faire une étude approfondie et de prévoir la mise en place d'actions bien construites. En fait, il serait préférable que les bilans soient demandés pour le début du troisième trimestre et que les demandes de financement soient demandées en même temps.

En 2001 le budget a été de 730 000 F de crédits MILDT et 180 000 F de crédits DESCO. Il est à remarquer que les crédits n'augmentent pas alors que le nombre des CESC est en augmentation.

Evaluation

Peu de remontées en terme d'impact. Il faudrait des outils d'évaluation adaptés aux établissements scolaires et une aide dans le choix des indicateurs permettant de juger l'impact des actions engagées.

Collège Rabelais – Angers (groupe de veille)

Situation de l'établissement :

Collège de 600 élèves qui reçoit beaucoup d'élèves issus des écoles primaires situées en ZEP, ce qui provoque quelques difficultés au niveau du collège (difficulté culturelle, 13 nationalités avec une majorité issues des communautés africaines et marocaines). Les équipements sociaux sont importants. Des programmes santé sont mis en place en partenariat avec les structures de quartier et les habitants, par exemple sur l'alcoolisation des jeunes (CM2, 5^{ème} et 3^{ème}) et sur la prévention des conduites à risque. Il n'y a pas de CESC dans l'établissement et Madame la Principale pense que le terme CESC n'est pas approprié, d'autant plus que cette structure a été créée après la mise en place des actions déjà initiées en ZEP. Des actions d'éducation à la santé ont été mises en place dans le cadre du projet d'établissement. Pour cette année scolaire 2001-2002, rien n'est encore prévu car le projet d'établissement est en cours de réécriture.

Le « groupe de veille »

Il fonctionne depuis 2 ans et a pour mission d'étudier la situation des élèves en difficulté ou perturbateurs. Sous la présidence de Madame la Principale, il est composé de la Principale adjointe, des professeurs, du conseiller d'orientation psychologue, du CPE, de l'infirmière et de l'assistante sociale.

Observations

Essentiellement axé sur l'étude des élèves en difficulté, ce n'est pas un comité de pilotage de CESC, mais plutôt une réunion de l'équipe éducative. La présence de l'infirmière qui assure aussi le suivi des élèves des écoles primaires de la ZEP a permis parfois une approche intéressante de certains élèves. Par exemple, le cas d'un élève instable actuellement en 6^{ème} ne posait pas de problème au CM2, d'où nécessité de rechercher les causes de ce changement.

Lycée Jean Bodin – Angers (comité de pilotage du CESC).

Il s'agissait de la première réunion de l'année du groupe de pilotage du CESC. Présidé par le chef d'établissement, ce comité de pilotage comprenait le proviseur adjoint, les deux infirmières, le CPE, l'assistante sociale, des professeurs, des parents d'élèves et un représentant d'une caisse mutuelle départementale. Les élèves s'étaient excusés pour des raisons diverses.

Situation de l'établissement

Il s'agit d'un LEGT ultramoderne, complètement câblé où les élèves ont un accès libre à Internet et possèdent chacun une adresse électronique. Pas de problèmes particuliers. Le taux de réussite au bac est passé de 73 % à 90 % en juin 2001. Le chef d'établissement recherche les raisons de cette évolution et se demande si la création du CESC n'a pas contribué, en partie à cette amélioration. Une meilleure ambiance dans le domaine parascolaire provoque un phénomène amplificateur.

Historique du CESC

La création d'un mi-temps d'infirmière scolaire en 1999 au lycée Jean Bodin a permis de mettre en place des projets de prévention. L'expérience du service de santé de la Mutualité de l'Anjou a été, à la fois, un appui méthodologique et financier. Un questionnaire a été élaboré et proposé aux élèves afin de connaître leurs préoccupations et leurs attentes. L'exploitation de cette enquête a été faite par les élèves de classe de première STT encadrés par leur professeur et des parents.

Trois axes ont été retenus pour l'année 2000-2001 :

Restauration, une amélioration du système de réservation (environ 10 élèves manquent le repas dont la moitié l'impute au système : création d'une sous/commission pour essayer d'assouplir le système.

Rythme et hygiène de vie.

Stress : l'analyse des réponses au questionnaire révèle que les modifications de comportement entre la seconde et la terminale sont dues au stress.

Bilan 1999-2000/2000-2001

Il semble que pour ces deux années, les actions ont surtout été basées sur une animation des classes de seconde par une troupe théâtrale interactive évoquant des situations face aux prises de risque. Deux représentations ont été faites en direction des élèves et une en direction des adultes (parents et communauté éducative – 120 personnes) : 6 situations d'adulte en difficulté de communication avec les adolescents (travail scolaire, argent de poche, sorties, sexualité, violence et drogues) coût 21 000 F (financement lycée, DDASS, Mutualité). En 2000-2001, les thèmes relatifs à la gestion du stress ont été repris pour 15 élèves volontaires qui ont travaillé avec une troupe théâtrale de l'université (coût 3 000 F crédits CESC). Par ailleurs, la même compagnie théâtrale est intervenue lors du forum des métiers organisé dans l'établissement en mettant en scène des situations propres à la vie étudiante (coût 2 000 F : crédits CESC). Enfin, différents thèmes ont été traités par l'infirmière et la représentante de la Mutualité avec un groupe de parents.

Préparation à la vie étudiante : deux AS scolaires, plus une AS CLOUS, plus AS SUMPS, plus vice-présidente étudiante de l'université.

Perspectives 2001-2002

Les actions relatives au stress seront reprises sous forme de conférence (coût 2 800 F) et de prise en charge d'un groupe d'élèves volontaires. La compagnie théâtrale propose de prendre en charge 12 élèves pendant 40 heures réparties sur l'année scolaire sur thème du stress. Coût 25 000 F !! (abandonné).

Secourisme : l'infirmière suivra une formation de moniteur au premier trimestre 2002. Financement éducation nationale pour la mise en place au 2^{ème} trimestre de la formation des élèves, mais nécessité d'achat de matériel (mannequin, manuels pour un coût de 15 000 F). L'infirmière a obtenu son diplôme de monitrice et l'établissement va acquérir un mannequin).

Observations

L'implication du chef d'établissement, le dynamisme des membres du CESC et la mobilisation de toute la communauté éducative et le partenariat de la Mutualité permettent un bon démarrage du CESC, mais il semble que la prestation du théâtre devienne incompatible avec les budgets surtout pour un groupe de 12 élèves.

Par contre, la formation de l'infirmière au monitorat des premiers secours et les projets de formation des élèves paraissent justifier l'achat de matériel nécessaire à l'enseignement.

Académie de Rennes (13 décembre 2001)

Priorités de la politique académique

Elles ont été rappelées dans une note de cadrage académique et les fiches actions du programme annuel d'actions académiques :

Action n°9 : renforcer la prévention des conduites à risque (suicide, alcoolisme, drogue):

l'académie de Rennes se distingue pour la prévalence chez les adolescents des passages à l'acte suicidaire et par la montée en puissance de la consommation des produits psycho actifs ;

Action n° 10 : développer les dispositifs permettant l'exercice de la responsabilité et l'apprentissage de la démocratie.

Sur 322 EPLE, 247 CESC se sont constitués dans l'Académie(76.7 %) dont 56 en réseau. La plupart d'entre eux ont permis la construction de véritables partenariats mais, le plus souvent, sur des actions ponctuelles au sein desquelles l'investissement de l'équipe éducative est variable.

Le CESC est le meilleur levier pour mettre en place une politique intégrative et cohérente. C'est une instance de traitement de la vie scolaire.

Comité restreint de pilotage académique

Sous la présidence de M. le recteur, étaient présents : l'IPR vie scolaire, coordonnateur académique des CESC, le médecin conseiller technique du recteur, la responsable du dispositif académique de formation à l'innovation, un proviseur de lycée professionnel et le proviseur vie scolaire.

Afin de mettre en œuvre concrètement l'action n°9 du projet académique sur la base d'un socle de valeurs partagées,, un séminaire a été organisé à l'intention des membres du groupe opérationnel CESC de l'Académie. L'IPR Vie Scolaire, coordonnateur académique des CESC, en présente les conclusions :

Plusieurs principes ont été retenus :

- la nécessité de centrer les actions sur les comportements et de les inscrire dans la durée;
- nécessité d'articuler les CESC et les projets d'établissement;
- mettre en place des groupes de parole internes aux établissements;
- développer le partenariat et les relations avec les familles;
- établir le lien entre la prévention des conduites addictives et les 5 autres champs des CESC ;
- accompagner les établissements pour que de véritables projets CESC puissent être inscrits dans les projets d'établissements. (aide au diagnostic, optimiser le réseau des personnes-ressources CESC en les situant comme appui au niveau des Bassins d'Animation de Politique Educative (BAPE) : 13 dans l'académie) ;
- développer les actions de formation à tous les niveaux :
 - établissements : aide au diagnostic et à l'élaboration des projets ;
 - BAPE : construction des partenariats (objectifs de travail);
 - département : formation des personnes ressources ;
 - académique : démarche de recherche-action.

Les points faibles signalés :

- travail en réseau insuffisamment développé;
- difficulté des établissements à établir un diagnostic interne;
- grande difficulté au niveau des emplois du temps et de la disponibilité des personnels ;
- la multiplicité des sources de financement complique la tâche des chefs d'établissement. Il suffirait de créer une commission qui étudierait les demandes de financement et orienterait vers la source de financement adaptée. Le chef d'établissement ne se soucierait que de l'élaboration du projet et de sa cohérence avec le projet d'établissement.

Comité départemental des CESC (Ile et Vilaine)

Sous la présidence de l'Inspecteur d'Académie adjoint, étaient présents : l'assistante sociale, conseillère technique de l'I.A, coordonnatrice départementale des CESC, le médecin et l'infirmière, CT de l'I.A, 1 proviseur de lycée d'enseignement général, 1 principal, personne ressource et coordonnateur prévention CESC, 1 proviseur adjoint, coordonnateur, 1 principal, délégué de l'Etat pour le contrat ville. L'IEN et le conseiller pédagogique étaient excusés.

L'inspecteur d'Académie a désigné un coordonnateur-prévention par secteur BAPE (bassin d'animation politique éducative) qui regroupe, en général, 3 circonscriptions du primaire. avec une lettre de mission pour représenter l'éducation nationale au comité local de sécurité (CLS).

Une réflexion sur la violence verbale et le respect est importante, ainsi que sur le suivi des élèves du CP à la troisième. Mais comment agir sur

tous les niveaux sans se répéter ? Il est important, également, d'associer les élèves et de les rendre acteurs et de mettre en cohérence les actions afin que les élèves retrouvent cette cohérence lorsqu'ils changent d'établissement.

Académie de Strasbourg (21 novembre 2001)

Politique académique

Le recteur de Strasbourg a incité fortement les chefs d'établissement à "*promouvoir une prévention globale plus nettement articulée à l'acte éducatif afin de renforcer son impact sur les élèves, l'éducation étant la condition première de la prévention*". Il demande que l'axe "santé-citoyenneté" soit intégré dans les projets d'établissement et élaboré dans le cadre des CESC dont la fonction diagnostic des problèmes, des ressources de l'environnement et celle des repérage des besoins sont essentielles.

Comité académique de pilotage des CESC

Etaient présents : le proviseur du lycée professionnel, l'ASCTR, coordonnatrice des CESC, 2 ICTRD, le représentant de la division vie scolaire, le MCTR, un proviseur vie scolaire, un IPR SVT, 2 principaux de collège. Pas d'enseignant, pas de parents d'élève, pas d'élève, pas d'IEN ou de représentant premier degré.

Michel Dreyer, IPR-SVT observe chez les professeurs une difficulté à faire de l'interdisciplinarité (problème de culture professionnelle), a fortiori à les impliquer dans le CESC. Néanmoins, il se fait beaucoup de choses de manière informelle, à partir des relations personnelles le plus souvent. Le programme SVT apporte incontestablement un prolongement ou un préalable (?) à l'éducation à la santé.

Le projet de mettre en place des équipes ressources santé-citoyenneté par bassin constitue une avancée certaine et commence à être viable grâce à la formation de formateurs du Plan Académique de Formation (PAF) 2001/2002 qui va être mise en place en 2002.

Alain Vervaecke, principal, évoque la difficulté de libérer les enseignants du 1^{er} degré pour les faire venir dans le CESC (statut ?).

Pour ce qui est de l'implication des enseignants en général, le rôle de l'école et les missions (éducatives) des enseignants qui en découlent devraient être précisées, clarifiées - la circulaire de mai 1997 n'ayant pas trouvé son application - ceci dans un souci de cohérence avec le projet d'établissement .

Par ailleurs, trop de dispositifs (CEL, CESC, CLS,...) tuent le dispositif. A l'instar des coordonnateurs ZEP n'y a-t-il pas lieu d'instaurer des coordonnateurs CESC ?

S'il n'y a pas de problème de relation avec la Police, il n'en est pas de même avec la Justice.

Difficultés de financement des actions, notamment les actions dans le 1^{er} degré qui nécessitent des « aménagements ».

Le bilan annuel du CESC devrait être inclus dans le rapport d'activité du chef d'établissement.

Catherine Ganaye, Proviseur Vie Scolaire, évoque la convention de coopération Justice – Police – EN, signée en octobre 1996 qu'il estime désuète. Les correspondants Justice font écran entre les chefs d'établissements et le Procureur : un contact direct est à rétablir.

Roseline Biancard, principale, oppose le CESC à la campagne au CESC en ville, qui a des ressources partenariales plus nombreuses. Or les 1ers partenaires, ce sont les parents d'élèves. Le CESC leur offre une porte d'entrée plus large sur des thématiques non scolaires. Par ailleurs, les parents constituent un vivier d'adresses intéressantes. La (non) participation des parents au comité académique est soulignée.

Mais il faudrait aussi expliquer aux enseignants comment travailler avec les parents, surtout ceux qui ont pu être en échec scolaire. A la décharge des enseignants, on peut dire à l'heure actuelle qu'un enseignant qui n'a pas le « souk » dans sa classe, fait son travail.

G. Brignon, proviseur rappelle qu'il est plus facile d'impliquer les enseignants de LP dans le CESC ainsi que l'importance du projet d'établissement porteur de la politique de prévention de l'établissement. Le rappel au rapport Blanchet sur la mission d'éducation de l'enseignant et l'importance de sa participation à la vie de l'établissement est souligné.

Marguerite Dager, conseillère technique du service social souligne le rôle de « starter » qu'ont eu les stages inter académiques organisés par le MEN dans le pilotage :

stage à Dijon en 1998 : les participants de l'Académie ont constitué le noyau du comité technique académique CESC créé pour la mise en œuvre de la circulaire de juillet 1998 . Des propositions d'orientation d'une politique académique ont été tracées.

stage à Lyon sur les rencontres éducatives : mise en place d'un groupe de travail avec l'IPR-SVT et les participants, débouchant sur le projet de constituer des équipes ressources santé-citoyenneté.

stage à Strasbourg sur la prévention des conduites à risque en 2000 : a permis de faire le lien entre le dispositif CESC et cette modalité d'action que sont les rencontres éducatives.

Fait part de sa préoccupation de ne pas perdre de vue la dimension prévention globale des CESC dans ses aspects multi thématiques, y compris prévention de la violence. La cellule d'aide et de soutien aux établissements du dispositif académique de prévention de la violence, à laquelle était associé le coordonnateur académique CESC, jouait un rôle moteur dans la réflexion pour l'action de prévention.

A l'avenir, promouvoir la création d'un CESC par établissement mais travaillant en réseau de CESC (logique territoriale) ou un CESC en réseau d'établissements avec une présidence tournante pour impliquer réellement chaque établissement.

Enfin, il faut souligner la qualité du partenariat qui s'est mis en place, notamment dans le cadre du Programme régional de santé (PRS) (exemple lors de la campagne de lutte contre la consommation excessive de boissons alcoolisées chez les jeunes)

Monique Seiller, infirmière CTD estime qu'il faut commencer très tôt la prévention, sans alourdir les programmes du 1^{er} degré, mais comment toucher les IEN ? en conseil d'IEN ?

Les infirmières CTD, correspondantes départementales des CESC , présentent le bilan des actions réalisées dans leur département respectif.

La nécessité d'avoir une politique d'établissement et un projet d'établissement dans lequel le CESC est intégré est rappelée. C'est le seul moyen d'obtenir une certaine cohérence des actions. Le CESC est un régulateur et un fédérateur d'actions.

Et puis, un souhait : **besoin de reconnaissance** des acteurs qui consacrent beaucoup de temps aux actions.

Le CESC inter établissement de Sélestat²⁵

Il regroupe 3 lycées, 3 collèges, les établissements primaires et maternelles représentés par L'IEN, les personnels médico-sociaux, le CIO, les représentants des fédérations de parents d'élèves, les collectivités locales (Mairie, communauté des communes, mission locale) départementales (circonscription d'action sanitaire et sociale, la CPAM), régionale (DRASS, l'Institut de formation en soins infirmiers).

²⁵ Gérard Brignon, Proviseur du LEP

Les représentants de la police, de la gendarmerie, de la justice, de la PJJ participent activement aux travaux. Sont également invités le proviseur vie scolaire, les représentants des établissements scolaires voisins susceptibles de créer un CESC ou ayant un CESC. Par ailleurs, le CESC est représenté au niveau des différentes structures de réflexion locales : conseil communal de prévention de la délinquance et commission toxicomanie. Les deux animateurs ont participé activement à la création du Contrat local d'Intégration de la Ville de Sélestat et au Contrat éducatif local.

Le rapport, (joint en annexe), précise l'évolution de ce CESC, les enjeux qu'il s'est donné et son implication au niveau des partenariats.

C'est un CESC très dynamique, animé par un médecin scolaire et un proviseur, ouvert sur le partenariat et surtout, en harmonie avec les programmes mis en place par les autres services de l'ETAT (Etats généraux de la Santé, Conférence régionale de santé, Observatoire régional de la santé en Alsace ..)

Par ailleurs, un accord entre l'Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) et le CESC permet aux étudiants de mettre en pratique leur module optionnel en santé publique. Ainsi, dans le cadre de la prévention des grossesses précoces, ils ont élaboré et mis en place une information des élèves après avoir évalué leurs connaissances en matière de contraception. Ces interventions se font sous la responsabilité des enseignants de L'Institut de Formation des Soins Infirmiers et du médecin de l'éducation nationale.

Comité de pilotage du CESC du Collège F. Villon à Mulhouse (situé en ZEP)

Présidé par M. Jaecki, principal du collège, ce comité de pilotage réunissait le principal adjoint, la CPE, la directrice de l'école maternelle du secteur, le directeur de l'école primaire, le médecin et l'infirmière scolaire, la directrice du centre social, un professeur, le médecin et l'AS CT du recteur et l'IPR SVT.

Il s'agit d'un collège de 1000 élèves situé dans un quartier très disparate avec des habitants d'origines ethniques très diverses et des sites industriels désaffectés. L'image du collège est à reconstruire et il est nécessaire de valoriser l'image des services publics auprès des élèves et d'accompagner les parents d'élèves d'origine étrangère. La coordonnatrice de ZEP travaille aussi avec le CESC.

Pour Mr JAECKI, principal, le CESC est plus une méthode qu'une structure avec une idée force qui nous réunit avec les partenaires : **la prévention pour la réussite scolaire et l'insertion.**

Il présente ensuite l'évolution du dispositif de prévention du CES au CESC en passant par la création de la ZEP en 1998 : CESC et ZEP , 2 dispositifs enchâssés.

4 axes : multiplier les rencontres avec les parents hors conflit, améliorer le bien-être de l'élève, apprentissage du français comme langue de communication, éduquer à la citoyenneté pour enrayer la violence.

Le CESC, structure « en filigrane » pour une éducation à la santé et à la citoyenneté « intégrée » : objectifs scolaires et objectifs éducatifs croisés , limites et prolongements des actions, complémentarité, emboîtement, voire juxtaposition de structures (école ouverte)..

Un aide éducateur chargé de la coordination des actions contre la violence et les incivilités a fait un travail remarquable l'année dernière. Pour cette année, le principal espère qu'il pourra obtenir un nouveau recrutement en janvier 2002.

Plusieurs actions ont été mises en place :

Citoyenneté

- tous ensemble pour un collège propre
- le partenariat avec les TRAM
- formation d'enfants médiateurs
- formation des élèves délégués
- exposition 13/18 Questions de justice et son prolongement "mieux comprendre la justice"

Sécurité routière

- gilets de sécurité
- charte du cycliste
- adopter des comportements responsables devant les dangers immédiats

Relations avec les parents

- accueil des familles turques avec une médiatrice du centre social
- cuisinons ensemble pour mieux nous rencontrer

Santé

- action petits déjeuners, hygiène dans les écoles
- prévention des toxicomanies : en classe de 6è, les élèves ont créé une histoire avec une conteuse sur les toxicomanies. Un livret est en cours de création; en 5è les élèves ont été invités à créer des poèmes sur ce même thème.