

Dispositifs-relais

et

École ouverte

*rapport à monsieur le ministre
de la jeunesse, de l'éducation
nationale et de la recherche*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement scolaire*

Dispositifs-relais
et
École ouverte

Membres de la mission : Philippe BARRET, IGEN, Catherine BIZOT, IGEN, Annie DEROCLES, IGAENR, Joëlle DUSSEAU, IGEN, rapporteur, Anne-Marie GROSMIRE, IGAENR, Jean-Pol ISAMBERT, IGAENR, rapporteur, Jocelyne LEYDIER, IGAENR, Gérard MAMOU, IGEN, Dominique ROUX, IGEN, Philippe SULTAN, IGAENR

AVRIL 2003

Joëlle DUSSEAU
*Inspectrice générale
de l'éducation nationale*

Jean-Pol ISAMBERT
*Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Le cadre institutionnel et la couverture du territoire	5
1.1. École ouverte	5
<i>1.1.1. Le cadre administratif institutionnel</i>	<i>5</i>
▪ Les textes : une charte, une note technique, un appel à projets annuel.....	6
▪ Un élargissement progressif du public bénéficiaire	7
▪ Des critères d'éligibilité à appliquer avec souplesse.....	7
<i>1.1.2. Le cadre réglementaire financier.....</i>	<i>8</i>
▪ Un financement national interministériel pour 500 établissements, coordonnés au niveau académique	8
▪ Des modalités d'organisation des établissements et de mutualisation des ressources qui ont évolué au fil des années	9
▪ Un financement forfaitaire à la semaine	10
▪ Les rémunérations prévues pour les personnes participant à l'opération	10
1.2. Les dispositifs-relais	11
<i>1.2.1. Le cadre administratif institutionnel</i>	<i>11</i>
▪ Une mise en forme réglementaire qui remonte à 1998.....	11
▪ Les classes-relais : un partenariat privilégié avec l'éducation spécialisée (PJJ et conseils généraux), une liberté de durée et de localisation	13
▪ Les ateliers-relais : un partenariat privilégié avec les associations d'éducation populaire, un séjour de courte durée, une installation à l'extérieur des établissements	15
<i>1.2.2. Le cadre réglementaire financier.....</i>	<i>17</i>
▪ Des conventions départementales entre partenaires	17
▪ Une part importante de moyens hors budget de l'établissement.....	17
▪ Des financements européens : une occasion à saisir	18
▪ Un régime indemnitaire spécifique pour les personnels enseignants	18
1.3. La géographie des dispositifs	18
<i>1.3.1. École ouverte.....</i>	<i>19</i>
<i>1.3.2. Classes-relais.....</i>	<i>22</i>
<i>1.3.3. Le rapprochement avec la classification des académies établie par la DPD</i>	<i>24</i>
<i>1.3.4. Rapprochement du nombre de sites et du nombre d'élèves scolarisés en ZEP/REP</i>	<i>28</i>

2. Un bilan positif pour des situations diverses 32

2.1. École ouverte 32

2.1.1. <i>Les publics</i>	32
▪ Le profil des établissements	33
▪ Les types d'élèves accueillis	33
▪ Quelle place pour les collégiens en difficulté ?	34
▪ Une certaine imprécision sur la réalité des effectifs.....	36
2.1.2. <i>Durée, objectifs, contenus</i>	38
▪ Une durée variable	38
▪ Des objectifs plus ou moins élaborés	39
▪ Des contenus inégaux.....	41
2.1.3. <i>L'encadrement</i>	46
▪ Les personnels de direction : un rôle majeur, des implications diverses	47
▪ Une opposition fréquemment affirmée des enseignants qui n'empêche pas des engagements remarquables	47
▪ Les aides-éducateurs, maillon essentiel.....	50
▪ Pour les ATOS, une reconnaissance	51
▪ Les autres intervenants	52
2.1.4. <i>Les partenariats</i>	53
▪ Avec les familles	53
▪ Avec les associations locales	53
▪ Avec les municipalités	54
2.1.5. <i>Les financements, les coûts, les procédures</i>	56
▪ Les financements	56
▪ Les coûts	58
▪ Les procédures mises en place par les établissements mutualisateurs	62
2.1.6. <i>Le pilotage</i>	65
▪ Un fonctionnement correct des instances réglementaires.....	65
▪ Un suivi administratif satisfaisant.....	66
▪ Un déficit quasi général de pilotage pédagogique	67
2.1.7. <i>Des résultats satisfaisants pour tous les acteurs</i>	68

2.2. Les classes-relais..... 75

2.2.1. <i>Les publics accueillis</i>	75
▪ Un public plutôt masculin, majoritairement issu du cycle central, accusant d'importants retards scolaires	76
▪ Des jeunes en grande souffrance, très perturbés dans leur vie familiale et sociale.....	77
▪ Un public toujours dur, voire très dur.....	78
▪ Une hétérogénéité trop forte qui doit conduire à des spécialisations.....	80
▪ Des capacités d'accueil souvent insuffisamment utilisées	82
2.2.2. <i>Durée et pratiques : du cas par cas</i>	84
▪ La durée du maintien dans le dispositif.....	84
▪ Contenus	85

▪	Méthodes et outils	88
▪	Les obstacles	89
2.2.3.	<i>Les liens entre les dispositifs-relais, le collège support et les autres collèges.....</i>	90
▪	Les procédures d'admission	92
▪	Le choix du lieu.....	93
▪	Les liens avec les collèges supports.....	96
▪	Les rapports avec le collège d'origine.....	97
▪	La sortie du dispositif.....	98
2.2.4.	<i>L'encadrement.....</i>	100
▪	Des enseignants, généralement au profil spécifique, pour une mission très délicate	100
▪	Une dimension éducative indispensable et pourtant pas toujours suffisamment mise en œuvre	103
2.2.5.	<i>Les partenariats</i>	106
▪	Avec la Protection judiciaire de la jeunesse	106
▪	Avec les conseils généraux.....	110
▪	Avec les conseils régionaux.....	111
▪	Avec le ministère de la santé.....	111
▪	Avec les communes	112
▪	Avec les associations	112
▪	Avec les familles	112
▪	Avec le collège support	113
2.2.6.	<i>Les financements, les coûts, les procédures</i>	114
▪	Les coûts	114
▪	Le recours aux fonds européens.....	116
2.2.7.	<i>Le pilotage</i>	118
▪	Au niveau départemental.....	118
▪	Au niveau académique.....	120
2.2.8.	<i>Les résultats : d'après les chiffres, un bénéfice réel.....</i>	120

2.3. Les autres dispositifs-relais 125

2.3.1.	<i>Les ateliers-relais.....</i>	125
▪	Des publics difficiles, diversement ciblés	125
▪	Des modalités d'organisation sensiblement différentes d'un site à l'autre	126
▪	Sauf dans un cas, un encadrement expérimenté.....	128
▪	Un nouveau partenariat à consolider.....	128
▪	Quelques éléments d'appréciation à la lumière de ces premières expériences	130
2.3.2.	<i>Les internats-relais.....</i>	131
▪	Les orientations nationales	131
▪	L'importance du dispositif et les types d'élèves	133
▪	L'encadrement.....	135
▪	Les activités et les résultats	136
▪	Les partenariats	136
▪	Les financements	137

3. Développer les dispositifs.....139

3.1. École ouverte 139

- 3.1.1. *Bien préciser les objectifs et isoler les spécificités d'École ouverte dans la politique de l'établissement.....139*
- 3.1.2. *Mieux cerner le nombre et la durée de séjour des élèves140*
- 3.1.3. *Avoir des objectifs de développement géographiques et quantitatifs141*
- 3.1.4. *Marquer les différences et les complémentarités avec les dispositifs locaux existants141*
- 3.1.5. *Lier les pratiques ludiques, culturelles et sportives à une véritable réflexion pédagogique143*
- 3.1.6. *Promouvoir un pilotage souple laissant se développer des initiatives locales.....144*
- 3.1.7. *Harmoniser et alléger les pratiques financières145*
- 3.1.8. *Propositions pour les intervenants147*
 - *Les chefs d'établissement et les enseignants 147*
 - *Les aides-éducateurs 148*
 - *Les ATOS..... 149*

3.2. Les dispositifs-relais 149

- 3.2.1. *Avoir une approche et une réflexion beaucoup plus globales sur les élèves en difficulté et sur les diverses formes de remédiation dans une démarche de veille éducative149*
- 3.2.2. *Faire vivre la notion de dispositif en la diversifiant.....150*
- 3.2.3. *Fusionner, ou au contraire spécialiser, classes et ateliers-relais.....151*
- 3.2.4. *Clarifier les rôles respectifs du recteur et des IA-DSDEN.....152*
- 3.2.5. *Avoir une véritable démarche de GRH envers les personnels affectés aux dispositifs et mobiliser les corps d'inspection.....153*
- 3.2.6. *Conserver une unité de pilotage au niveau national.....154*
- 3.2.7. *Optimiser l'efficacité des dispositifs en intervenant le plus tôt possible.....154*
- 3.2.8. *Gérer l'admission et le retour en collège en s'appuyant sur une organisation en bassins.....155*
- 3.2.9. *Développer la dimension éducative.....156*
- 3.2.10. *Faciliter l'utilisation des fonds sociaux européens.....157*

Conclusion.....159

Introduction

Par lettre en date du 4 juillet 2002, le directeur du cabinet du ministre délégué à l'enseignement scolaire demandait au chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR) de bien vouloir inscrire l'évaluation des dispositifs-relais dans le programme de travail annuel de ce corps de contrôle.

A ses yeux, en effet, le développement de ces dispositifs, passés de 180 en 1999/2000 à 250 en 2001/2002, l'objectif fixé par le ministre de leur doublement à la rentrée 2004, la conduite d'une importante réflexion pédagogique ayant débouché sur la production d'outils, en mathématiques d'abord, puis, plus récemment, en français et dans les activités scientifiques et techniques, l'éligibilité enfin de ces dispositifs aux crédits du fonds social européen dans le cadre de la programmation 2000-2006, justifient pleinement qu'ils fassent l'objet d'évaluations régulières au niveau pédagogique (outils mis en œuvre, contenus, formation des personnels), ainsi que d'un suivi administratif et financier permettant d'analyser la qualité des partenariats.

Par la suite, la mission, élargie à École ouverte qui, sur certains points, présente des problématiques similaires, a été confiée aux deux inspections générales sous l'intitulé "*Les dispositifs-relais de prise en charge des élèves en grande difficulté et le dispositif des écoles ouvertes*". Elle a été officialisée par son inscription au programme de travail de l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) signé le 24 septembre 2002 et dans la lettre de mission de l'IGAENR signée le 25 septembre 2002, publiés l'un et l'autre au BOEN n° 41 du 7 novembre 2002.

Ces deux dispositifs s'inscrivent dans la lutte contre l'exclusion : lutte contre l'exclusion sociale pour École ouverte grâce à une ouverture sur des activités culturelles et sportives ancrées autour de l'école et dans l'école pendant les congés scolaires ; lutte contre l'exclusion scolaire pour les dispositifs-relais, qu'une telle situation découle soit d'une décision du conseil de discipline, soit d'un décrochage consécutif à l'échec scolaire ou à des problèmes familiaux ou comportementaux.

Ils s'inscrivent aussi dans la lutte contre la violence : les premières Écoles ouvertes font suite aux émeutes du Val Fourré à Mantes-la-Jolie en 1991, et les classes-relais ont pu être perçues par l'institution comme un moyen de contenir – voire d'écarter – les auteurs de troubles.

Entre ces deux dispositifs, il est un champ commun : la réconciliation avec l'école. École ouverte cherche à réconcilier l'élève avec les lieux, mais aussi avec les adultes – enseignants, éducateurs, personnel de service – et, dans le cas des CM2, à le familiariser avec le collège pour éviter une crispation hostile. Il en est de même pour les classes-relais, dont le but recherché est une triple réconciliation avec les savoirs, les lieux, les enseignants.

On retrouve ici des principes qui président à la loi d'orientation de juillet 1989 (articles L 111-1 et 122-3 du code de l'éducation) : pas de sortie du système éducatif sans qualification, prise en charge par l'école de l'élève dans sa globalité.

La demande d'un rapport réalisé conjointement par les deux inspections générales fait suite à une décision gouvernementale de doublement d'ici deux ans des deux dispositifs, actée en Conseil des ministres le 11 septembre 2002, qui a retenu, parmi les quatre priorités en matière de politique éducative, la suivante :

« Restaurer l'autorité et la responsabilité, assurer la paix à l'école par une prévention accrue de la violence.

Une centaine "d'ateliers-relais" verront le jour, prolongeant le dispositif des 250 "classes-relais" dans le but de resocialiser et de rescolariser progressivement des élèves très difficiles, en partenariat avec les associations éducatives et de jeunesse.

L'extension du dispositif "École ouverte" permettra sur deux ans le doublement du nombre d'établissements ouverts.

Le suivi pédagogique des centres éducatifs fermés sera assuré par l'Éducation nationale selon des modalités s'inspirant à la fois de celles de l'enseignement pénitentiaire et de celles des "dispositifs-relais" ».

A la demande des ministres, le rapport a été étendu aux internats-relais. Il a en outre donné lieu à un regard prudent sur la mise en place des ateliers-relais, dont les tout premiers ont vu le jour en novembre 2002.

L'objet de la mission – l'évaluation des dispositifs – a porté à la fois sur leur fonctionnement, les résultats observés et la formulation de propositions pour les améliorer. Il lui incombait aussi de définir les conditions d'un développement réussi et d'émettre des préconisations à cet effet.

Les investigations ont porté sur un nombre important d'académies : Aix-Marseille, Bordeaux, Caen, Créteil, Lille, Limoges, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes, Poitiers, Reims, Toulouse, Versailles, avec des « incursions » ponctuelles liées aux ateliers ou internats-relais dans celles de Grenoble, Nice, Rouen et Strasbourg. Des observations recueillies par d'autres collègues de l'IGEN et de l'IGAENR, ne faisant pas partie de l'équipe thématique, au cours de leurs missions de suivi des établissements, notamment dans les académies d'Amiens, Clermont-Ferrand, Reims et Toulouse, ont

également été prises en compte. Les inspecteurs généraux ont visité un grand nombre de sites (25 écoles ouvertes, 34 classes-relais, trois ateliers-relais, quatre internats-relais, un atelier-internat-relais) et ont rencontré responsables et correspondants académiques et départementaux. Au niveau national, des entretiens ont eu lieu avec de nombreuses personnes et institutions ressources, tant au sein du MJENR : direction de l'enseignement scolaire, direction des affaires financières, direction des affaires juridiques, que dans d'autres ministères : Affaires sociales, Travail et Solidarité (direction générale des affaires sociales, direction de la population et des migrations), Justice (direction de la Protection judiciaire de la jeunesse), Ville et Rénovation urbaine (délégation interministérielle à la ville et au développement social urbain) et, en sa qualité de pionnière en matière d'École ouverte, la préfecture de région Ile-de-France. Enfin ont également été entendus le directeur du Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD), établissement public cofinanceur d'École ouverte, ainsi que des spécialistes reconnus des dispositifs-relais.

Le présent rapport se propose, dans une première partie, de rappeler le cadre institutionnel et financier, ainsi que la répartition des deux dispositifs sur le territoire. En second lieu, il s'attache à dresser le bilan des investigations conduites sur le terrain, au niveau des publics accueillis, des contenus et pratiques pédagogiques, de l'encadrement, des financements et partenariats, du pilotage, des résultats. Une troisième partie est consacrée aux propositions pour améliorer le fonctionnement de ces dispositifs et en assurer un développement réussi.

Les deux principaux rapporteurs tiennent à faire état de l'apport rédactionnel important d'Anne-Marie Grosmaire pour les aspects financiers des deux dispositifs et de Philippe Sultan pour la géographie des dispositifs et les internats-relais.

Pour la clarté de l'exposé, il a paru souhaitable, dans chaque partie, de traiter globalement et successivement de chacun des dispositifs, École ouverte d'abord, dispositifs-relais ensuite. Une plus grande intrication des deux thématiques eût nui, nous semble-t-il, à la lisibilité du rapport.

1. Le cadre institutionnel et la couverture du territoire

1.1. École ouverte

1.1.1. *Le cadre administratif institutionnel*

École ouverte est née sans texte. L'opération a été initiée au début d'un été 1991 qui s'annonçait chaud dans les banlieues de la région parisienne, à la suite de l'embrasement du quartier du Val Fourré à Mantes-la-Jolie. Responsables régionaux, préfet de région et recteur de l'académie de Versailles au premier chef, soucieux d'éviter que ces événements se renouvellent durant la période estivale, alertent les ministres concernés (Affaires sociales, Éducation nationale, Ville). Décision est prise d'expérimenter, avec une quinzaine de chefs d'établissement volontaires, une formule d'ouverture des établissements scolaires pendant les vacances, afin que les jeunes des banlieues en difficulté ne soient pas livrés à eux-mêmes durant cette période. Les ministres dégagent des fonds en urgence, arrêtent des principes de fonctionnement simples, comme le financement forfaitaire à la semaine quels que soient les effectifs. Douze établissements ont immédiatement relevé ce défi, sur une aire géographique limitée à la région Ile-de-France, avec pour support administratif, logistique et financier, la Fédération des œuvres laïques. Devant le succès de l'opération, l'expérience est étendue l'année suivante aux régions sièges des académies réputées sensibles : Provence-Alpes-Côte d'Azur (Aix-Marseille), Nord-Pas-de-Calais (Lille), Rhône-Alpes (Lyon). Puis elle s'est élargie à cinq autres régions : Bourgogne, Champagne-Ardennes, Aquitaine, Haute-Normandie, Réunion, avant d'être généralisée en 1996, dans le cadre du Pacte de relance pour la ville présenté le 18 janvier 1996 par le Premier Ministre, qui prévoit également « *que des activités similaires seront expérimentées durant les jours de congés inclus dans l'année scolaire (mercredis, samedis...)* »¹. En 1998, l'opération s'ouvre encore en direction des « *enfants des écoles primaires[...] en priorité les élèves des cours moyens 2* »², et est étendue aux zones rurales.

¹ Appel à projets 1996 en date du 1^{er} février 1996.

² Appel à projets 1998 en date du 27 février 1998.

- **Les textes : une charte, une note technique, un appel à projets annuel**

Cette initiative a donné lieu ensuite à un cadrage volontairement léger, puisque l'opération repose sur une **charte** qui a pour ambition de préserver l'esprit pionnier et novateur des origines. Cette charte, dont la dernière version remontait au 2 mars 1998, vient d'être actualisée. Signée le 19 décembre 2002, elle a fait l'objet d'une publication au BOEN du 30 janvier 2003. Elle aborde successivement la définition d'École ouverte, les publics à accueillir et les partenariats qu'elle implique, les objectifs d'ouverture aux enfants et aux jeunes, ainsi qu'au quartier et au secteur, enfin les principes de mise en œuvre, qui s'appuient sur le volontariat des personnels, moyennant rémunération, et sur la responsabilité du chef d'établissement liée à l'autonomie des sites.

La charte porte la signature des trois ministres co-financeurs (Jeunesse, Éducation nationale et Recherche - Affaires sociales, Travail et Solidarité - Ville et Rénovation urbaine), et celle du directeur du FASILD.

Une **note technique**, destinée aux préfets de région et aux recteurs d'académie, traite du champ d'application, des critères d'éligibilité du programme (publics, durée, activités, partenariat et coordination, responsabilité et encadrement), des modalités d'organisation générale (commission nationale, groupe de pilotage régional, rôle des services académiques), de l'organisation financière et comptable (notamment de l'articulation entre l'EPLÉ support et les EPLÉ réalisateurs et de la rémunération des personnels), enfin des moyens (crédits nationaux ou locaux).

Cette note technique, dont la dernière version remontait également à 1998, vient d'être elle aussi actualisée et a été transformée en circulaire, également publiée au BO du 30 janvier 2003. La nouvelle mouture modifie assez sensiblement l'organisation financière et comptable, en officialisant la liberté pour les recteurs de conserver ou non un dispositif de mutualisation jusqu'alors théoriquement obligatoire³. Par ailleurs, elle regroupe dans un chapitre particulier les directives relatives à l'évaluation du dispositif. Cette circulaire reçoit les mêmes signatures que la charte.

Enfin, chaque année, l'opération fait l'objet d'un **appel à projets**. Le dernier en date a été lancé le 19 décembre 2002 par les trois directeurs concernés : enseignement scolaire, action sociale, population et migrations, ainsi que par la déléguée interministérielle à la ville et au développement social urbain.

³ Dans les faits, deux académies, celles de Limoges et de Toulouse, avaient déjà renoncé à la mutualisation sous la pression des établissements ou en raison de l'impossibilité de trouver un agent comptable volontaire pour assurer ce service.

▪ **Un élargissement progressif du public bénéficiaire**

La principale évolution du dispositif concerne les publics accueillis. Limités très clairement, au départ, aux élèves les plus en difficulté des quartiers urbains les plus sensibles, ils ont été étendus depuis quelques années aux secteurs, notamment ruraux, qui souffrent, outre de difficultés socio-économiques, d'un déficit culturel évident. Ainsi, les appels à projets 2002 et 2003 visent-ils, parmi les publics potentiels, les jeunes qui vivent respectivement "*dans des contextes*" (2002) ou "*dans un environnement*" (2003) "*culturel(s) et économique(s) difficiles en zone urbaine ou rurale*".

Autre évolution : l'élargissement du dispositif à des lycées et non aux seuls collèges, ainsi que, depuis 1998, aux élèves des écoles primaires, notamment de CM2.

▪ **Des critères d'éligibilité à appliquer avec souplesse**

De l'ensemble de ces textes, il est possible de dégager les **lignes de force d'École ouverte** :

- Une ouverture pendant les vacances scolaires, ainsi que les mercredis et samedis de l'année scolaire "*aux enfants et aux jeunes qui vivent dans des zones urbaines et rurales défavorisées ou dans des contextes culturels et économiques difficiles*", pour leur offrir "*un programme d'activités éducatives : scolaires, culturelles, sportives, de loisirs*"⁴.
- Un objectif d'intégration sociale et scolaire, de valorisation de « *l'image de l'école auprès des jeunes et des habitants, de [...] prévention de la violence* »⁵.
- Un cofinancement entre trois ministères et le FASILD, partenariat qui peut s'élargir à d'autres services de l'Etat, à des collectivités territoriales ou à d'autres organismes.
- Un volontariat des personnels, assorti du droit à rémunération lorsque la participation excède les obligations de service. L'opération se déroule sous la responsabilité du chef d'établissement, dans le cadre de l'autonomie de chaque site, sous réserve de l'agrément du groupe de pilotage régional (GPR).
- Un public constitué principalement des élèves des EPLE, mais aussi des jeunes du quartier et des élèves des écoles élémentaires, en priorité issus de CM2, dans le cadre de la liaison "école-collège". Ce public peut être, à l'appréciation du chef d'établissement, élargi à des élèves plus jeunes ou plus âgés.
- Un accueil de 30 à 120 jeunes pour un minimum de deux périodes, dont une estivale, cette dernière portant sur au moins trois semaines, éventuellement fractionnées.
- Une triple obligation : intégration au projet d'établissement, vote au conseil d'administration, offre de plusieurs activités éducatives complémentaires.

⁴ Charte du 19 décembre 2002.

⁵ Idem.

- Une articulation à d'autres actions mises en œuvre en direction des jeunes dans le cadre des projets éducatifs locaux : contrats éducatifs locaux (CEL), opération Ville-Vie-Vacances (VVV), et un partenariat avec les directions régionales et départementales concernées : affaires culturelles, affaires sanitaires et sociales, jeunesse et sports, protection judiciaire de la jeunesse, et avec les collectivités territoriales.
- Une équipe, constituée à l'initiative du chef d'établissement, composée d'une majorité d'enseignants, mais qui peut faire appel à une très grande diversité d'intervenants.
- Un pilotage assuré par la commission nationale École ouverte et, au niveau des services déconcentrés, par des groupes de pilotage régionaux (GPR) mis en place autour du préfet de région et du ou des recteurs et copilotés par eux, cependant que les services académiques assurent une première instruction des dossiers, *"apportant ainsi un soutien tant administratif que pédagogique aux établissements réalisateurs"*⁶.
- Une organisation financière et comptable modifiée à compter du 1^{er} janvier 2003 (cf. infra 1.1.2.).
- Une évaluation annuelle réalisée sous l'autorité de la commission nationale, à partir d'un bilan quantitatif, qualitatif et financier établi par les groupes de pilotages régionaux.

S'agissant du cadre administratif institutionnel, École ouverte se présente comme un dispositif relativement simple, qui, tout en fixant un certain nombre de règles, invite à les appliquer avec souplesse. *"Les groupes de pilotage régionaux feront preuve de circonspection dans l'application des règles afin de ne pas décourager les porteurs de nouveaux projets"*⁷.

1.1.2. Le cadre réglementaire financier

L'originalité du cadre financier d'École ouverte tient à ses aspects un peu atypiques : le caractère interministériel de l'opération, le paiement de dépenses matérielles mais aussi salariales, et surtout la mobilisation des ressources sous forme mutualisée.

- **Un financement national interministériel pour 500 établissements, coordonnés au niveau académique**

Les moyens financiers proviennent de divers ministères. En 2002, l'opération a bénéficié de 12,034 millions d'euros se répartissant entre le ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (75,91 % soit 9,135 millions d'euros), le ministère délégué à la ville et à la rénovation

⁶ Circulaire École ouverte (BO n°5 du 30 janvier 2003).

urbaine, délégation interministérielle à la ville et au développement social urbain (15,83 %), le ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité, direction générale de l'action sociale (3,80 %), direction de la population et des migrations (1,90 %), enfin le FASILD (2,56 %). La commission nationale École ouverte répartit les crédits entre les régions, et les groupes de pilotage régionaux le font entre les établissements réalisateurs.

Pour éviter l'éparpillement des financements nationaux, un établissement support reçoit dans chaque académie, par voie de convention, les crédits délégués et assure la gestion financière et comptable de l'ensemble de l'opération. Le nombre d'interlocuteurs des financeurs nationaux est ainsi réduit à 30. Chaque chef d'établissement réalisateur a la responsabilité pédagogique de son projet dans le cadre des crédits qui lui sont notifiés par le groupe de pilotage régional, en relation avec l'établissement support. Dans les académies qui n'ont pas adopté la technique de l'établissement support, Toulouse et Limoges, les établissements réalisateurs perçoivent directement les crédits du chapitre 36-71 délégués par le recteur.

- **Des modalités d'organisation des établissements et de mutualisation des ressources qui ont évolué au fil des années**

L'article 6 du décret du 30 août 1985 permet à plusieurs EPLE d'instituer des groupements de services ou une gestion commune.

Dès le début de l'opération, des conventions avaient été mises en place à l'initiative de certains agents comptables des établissements supports. En 1995, le ministère répondait à la Cour des comptes qui l'interrogeait sur ce point qu'il était envisagé de généraliser les pratiques contractuelles. En effet, la charte du 2 mars 1998 ne mentionne que la relation établissement support / établissements réalisateurs comme possibilité d'organisation financière. Les opérations sont alors décrites dans un chapitre spécial N 8 (le chapitre N étant réservé aux activités péri- et para-scolaires).

Le remboursement par l'établissement support de dépenses déjà mandatées par l'établissement réalisateur a été interprété par la Cour des comptes comme pouvant relever de crédits en cascade (l'emploi par un établissement, le réalisateur, d'une subvention reçue par un autre, le support), ce qu'interdit le décret-loi du 2 mai 1938 (art. 15)⁸.

⁷ Appel à projets 2003.

⁸ Décret-loi du 2 mai 1938 relatif aux subventions accordées par l'Etat aux associations, sociétés ou collectivités privées. Art. 15 : « *Il est interdit à toute association, société ou collectivité ayant reçu une subvention d'en employer tout ou partie en subventions à d'autres associations, sociétés, collectivités privées ou œuvres, sauf autorisation formelle du ministre, visée par le contrôleur des dépenses engagées....* ».

La charte de décembre 2002 offre désormais deux possibilités de gestion, mutualisée ou directe, et prévoit la présentation des pièces aux organismes financeurs, dans un cas par l'établissement support, dans l'autre par l'établissement réalisateur. C'est le niveau académique qui choisit entre les deux systèmes. Dans le cas du choix de la mutualisation, le système en cascade est supprimé puisque toutes les dépenses des établissements réalisateurs sont obligatoirement mandatées dans l'établissement support. Au lieu d'avoir recours à un service spécial indifférencié, le N5 est désormais dédié exclusivement à École ouverte.

- **Un financement forfaitaire à la semaine**

Le financement national est fondé sur un forfait à la semaine, indépendant du nombre de jeunes accueillis. La rapidité d'évolution des tarifs témoigne de l'intérêt porté par le ministère à l'opération : 4 040 € début 2002, passage en cours d'année à 4 600 € et, à compter de 2003, à 6 100 €. Les moyens d'École ouverte ne se limitent pas toujours au financement national. Des moyens complémentaires peuvent être recherchés par les établissements.

- **Les rémunérations prévues pour les personnes participant à l'opération**

En vertu du décret n° 92-820 du 19 août 1992, une indemnité de vacation peut être attribuée aux agents de l'Etat qui participent aux activités inscrites au projet de service public élaboré pour un quartier en développement social urbain, « à condition qu'ils apportent leur collaboration en dehors de leurs obligations de service ». Le chef d'établissement réalisateur est seul compétent pour fixer le volume annuel des heures de vacation confiées à chacun des personnels de son établissement, dans le respect du nombre maximal (250 vacations au cours d'une période de douze mois), et dans la limite du montant des crédits affectés à chaque projet, montant qui, dans le cas de la mutualisation, doit lui être indiqué par l'établissement support. Les agents titulaires de l'Etat, les non-titulaires relevant du droit public peuvent bénéficier de l'indemnité prévue, s'ils participent au dispositif École ouverte en dehors de leurs obligations de service, les personnels contractuels de droit privé uniquement lorsqu'il est fait appel à eux en dehors de leur contrat de travail. Le taux de vacation a été fortement réévalué, à compter du 1^{er} mars 2002, passant de 11,99 € à 26,06 €. Aucune modulation du taux de ces vacations, en fonction de la prestation assurée, n'est expressément prévue.

1.2. Les dispositifs-relais

1.2.1. *Le cadre administratif institutionnel*

La réglementation relative aux dispositifs-relais a connu une lente maturation, s'appuyant à l'origine sur des expérimentations partenariales. Ainsi, dès 1985, le directeur de l'éducation surveillée et le directeur de l'enseignement scolaire jetaient les bases de la collaboration entre les ministères de la Justice et de l'Éducation nationale, à travers la circulaire du 21 août 1985. C'est beaucoup plus tard, dans une circulaire du 16 mai 1996, que le concept de dispositif-relais voit le jour, avec la préconisation de mise en place « *de structures expérimentales destinées à accueillir et scolariser les adolescents en voie de déscolarisation ou de marginalisation, dans le but de les aider à trouver une solution scolaire ou préprofessionnelle* ».

▪ **Une mise en forme réglementaire qui remonte à 1998**

La réglementation relative aux dispositifs-relais remonte au **12 juin 1998**, avec la **circulaire n° 98-120** relative aux **classes-relais** en collège. Il s'agissait alors d'une officialisation du dispositif en émergence évoqué précédemment et auquel la circulaire fait d'emblée expressément allusion : "*En créant, sous diverses appellations, des classes-relais en collège, des équipes de terrain motivées et dynamiques, auxquelles nous tenons à rendre hommage, ont apporté la preuve que des solutions étaient possibles*". S'appuyant sur ces expériences réussies, elle invite les responsables académiques (recteurs et IA-DSDEN) ainsi que les principaux de collège à "*prendre l'initiative de créer de nouvelles classes-relais en collège, lorsque le besoin s'en fait clairement ressentir*". Puis elle s'attache à préciser le public et les objectifs de ces classes, à en définir l'organisation pédagogique et éducative, enfin à en organiser le pilotage départemental (modalités d'entrée et de sortie, formation des équipes, évaluation des classes). Cette circulaire, qui reste aujourd'hui encore la référence pour l'ensemble des dispositifs-relais (classes et désormais ateliers), comporte une importante annexe relative au régime de protection sociale des élèves et aux conditions des séjours en entreprises, ainsi qu'aux conventions qui doivent régir les relations entre l'Éducation nationale et les partenaires associés.

Elle a été complétée le **4 octobre 1999** par la **circulaire n° 99-147**, qui précise les conditions d'organisation des contacts avec les milieux professionnels dans le cadre du projet pédagogique, la nécessité d'une assurance en cas d'activités facultatives, ainsi que les conditions d'encadrement des élèves par les aides-éducateurs.

Ces deux documents sont suivis le **8 juin 2000** d'une **note d'orientation** sur le pilotage et l'accompagnement des dispositifs-relais. Y est introduite de manière très cursive la notion – nouvelle – d'internats-relais. Il y est insisté sur le rôle respectif de l'échelon rectoral et de l'échelon départemental : aux recteurs l'impulsion et la coordination académiques (accompagnement et formation des acteurs), aux inspecteurs d'académie le pilotage (développement et suivi des dispositifs) au moyen du groupe départemental de pilotage dont la composition et les missions sont précisées minutieusement.

Parmi les missions du groupe départemental de pilotage, la note d'orientation s'achève sur une recommandation d'organiser un soutien aux équipes des classes-relais par les centres médico-psychologiques (CMP). C'est l'objet de la **circulaire n° 2000-141 du 4 septembre 2000**, qui incite à la signature de conventions de partenariat pour organiser ces collaborations entre classes ou dispositifs-relais, CMP et centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP), à l'échelon départemental comme à l'échelon local, et propose à cet effet deux modèles-types de conventions.

La récente mise en place des **ateliers-relais** a donné lieu à une **convention-cadre conclue le 2 octobre 2002** entre les deux ministres en charge de l'Éducation nationale et les présidents de trois associations d'éducation populaire : Ligue de l'enseignement, Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), Fédération nationale des Francas, ainsi qu'à un **cahier des charges** accompagné d'un modèle de convention locale. La convention, qui inscrit clairement les ateliers-relais dans la problématique et le prolongement des classes-relais et de la circulaire fondatrice du 12 juin 1998, fixe en sept articles l'objet de ces dispositifs, les conditions d'admission et le statut des élèves, la nature des interventions notamment des associations, l'organisation du partenariat, les moyens mis en œuvre, enfin les modalités d'évaluation et la durée de la convention : conclue pour l'année scolaire 2002-2003, elle peut être modifiée par avenant ou renouvelée par tacite reconduction pour l'année scolaire suivante. Le cahier des charges, quant à lui, précise les démarches pédagogiques et éducatives, ainsi que les principes et conditions de fonctionnement des ateliers. Il définit par ailleurs le fonctionnement du groupe départemental de pilotage et énumère ses missions dans les domaines du partenariat avec les associations, de la prise en charge des élèves, du suivi de la mise en cohérence de l'ensemble des dispositifs, enfin de l'évaluation.

Il convient en outre de mentionner deux textes importants où les dispositifs-relais sont évoqués :

- La circulaire n° 99.194 du 3 décembre 1999 (parue au BO n° 44 du 9 décembre 1999), relative à la préparation et au suivi des volets "éducation" des contrats de ville dans la perspective de la nouvelle génération de contrats (2000-2006). Les dispositifs-relais y sont expressément cités parmi les dispositifs d'aide aux jeunes les plus en difficulté dont la mise en place entre dans les champs d'intervention des contrats de ville.

- La circulaire interministérielle Ville / Education nationale du 11 décembre 2001 (BO n° 8 du 21 février 2002), relative à la mise en place dans les communes en contrat de ville d'une cellule de veille éducative, instance locale animée par le maire et réunissant l'ensemble des partenaires, qui mentionne les classes-relais comme moyen de lutte contre la rupture scolaire. La lettre du Premier Ministre aux préfets en date du 21 janvier 2002, qui renvoie à cette circulaire, invite à renforcer les dispositifs existants et rappelle le rôle du maire dans la conduite de cette politique. Ces deux textes situent les dispositifs-relais comme un élément essentiel de lutte contre les sorties prématurées du système éducatif et mettent en évidence la richesse, mais aussi la complexité des partenariats.

De l'ensemble de ces textes réglementaires, il est possible de dégager les caractéristiques principales des dispositifs-relais :

- **Les classes-relais : un partenariat privilégié avec l'éducation spécialisée (PJJ et conseils généraux), une liberté de durée et de localisation**
- Le public : il s'agit d'élèves de collège, en rejet de l'institution scolaire, s'exprimant soit par des manifestations comportementales, soit par des attitudes d'extrême passivité, de repli et d'auto-dépréciation systématique et un refus de tout investissement réel et durable, mais qui ne relèvent pas pour autant d'un enseignement adapté ou spécialisé.
- Les objectifs : ils visent à la fois la resocialisation et la rescolarisation, à travers un accueil temporaire spécifique, en vue d'une réinsertion effective et la plus rapide possible dans une classe normale. Ces classes-relais ne doivent pas être des filières de relégation.
- L'implantation : la classe est toujours rattachée à un collège, mais profite à plusieurs établissements. Elle peut se situer, suivant le contexte, au sein d'un collège ou dans des locaux distincts. On évite de recourir à un collège qui accueille déjà beaucoup d'élèves en difficulté.
- La durée : elle peut varier de quelques semaines à plusieurs mois, sans dépasser une année scolaire. Elle est fixée à partir d'un bilan individualisé.
- L'emploi du temps des élèves : il est évolutif, établi au cas par cas, dans un équilibre entre apprentissage collectif et activités individualisées. Il doit progressivement tendre vers l'emploi du temps habituel d'un collégien. En cas de forte hétérogénéité d'âge, des regroupements distincts sont indispensables.
- L'encadrement : fixé par l'IA-DSDEN, il comprend au moins deux personnes à temps plein ou à temps partiel (deux équivalents temps plein d'enseignement, si 10 à 12 élèves sont présents simultanément). L'équipe est fondée sur le volontariat, elle réunit des enseignants ayant déjà exercé devant des publics scolaires en difficulté, ainsi que des éducateurs également expérimentés affectés par l'inspecteur d'académie sur proposition de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), d'une collectivité ou d'une association agréée. Le recours à des aides-éducateurs

est également recommandé dans la limite de leurs compétences pour les activités périscolaires, sachant qu'ils ne peuvent encadrer seuls un groupe d'élèves. Les familles sont associées le plus possible au suivi individuel et à la vie de la classe.

- Le pilotage : il est de la responsabilité de l'IA-DSDEN, en liaison avec les partenaires : collectivités territoriales, direction départementale de la PJJ. L'IA-DSDEN constitue un groupe départemental de pilotage, fixe les lieux d'implantation, définit l'encadrement de la classe, décide de l'admission. L'échelon académique conserve néanmoins un rôle d'impulsion et de coordination, confié à un correspondant académique désigné par le recteur. Le groupe départemental de pilotage a pour mission de procéder à une étude concertée des situations des élèves. Il formule des propositions et suit leur mise en œuvre. Il organise les modalités d'admission. Il suit l'évolution de l'élève durant son séjour au dispositif et valide la proposition d'orientation à la sortie de ce dernier. Toutes ces missions liées à la prise en charge des élèves peuvent être déléguées à une commission locale. Par ailleurs, il appartient au groupe départemental de pilotage :
 - d'élaborer et de développer les schémas départementaux dans le cadre des orientations académiques,
 - de suivre l'organisation administrative et financière du dispositif,
 - de veiller à la cohérence et à la qualité des projets pédagogiques avec l'aide des personnels d'inspection,
 - de susciter des candidatures sur les postes à profil d'enseignants ou d'éducateurs,
 - d'organiser, en liaison avec les correspondants académiques, l'animation et la formation,
 - de prévoir avec le DDASS des modalités de soutien aux équipes par les CMP et CMPP,
 - de recueillir les fiches de suivi des élèves,
 - enfin, de mener une réflexion sur les phénomènes de rupture scolaire, leurs causes et les moyens d'y remédier.
- L'admission : la décision d'admission, sur la base d'un accord de l'élève et de sa famille, est prise par l'IA-DSDEN. Elle s'appuie sur un diagnostic étayé du principal du collège où est scolarisé le jeune ou, s'il est totalement déscolarisé, sur un signalement de la part des services sociaux du département ou de la PJJ. Une commission constituée en liaison avec le groupe départemental de pilotage prépare la décision de l'inspecteur d'académie par une instruction circonstanciée de la situation de l'élève. Elle associe l'équipe de la classe-relais, ainsi que les chefs d'établissement concernés. La même procédure est appliquée pour les propositions de sortie du dispositif.
- L'évaluation : elle doit être permanente et permettre les ajustements nécessaires. Elle est communiquée aux comités techniques paritaires départementaux et académiques (CTPD et CTPA), ainsi qu'aux conseils départementaux et académiques de l'Éducation nationale (CDEN et CAEN).

- La protection sociale : en cas de stage en entreprise, il est recommandé à l'établissement où les élèves sont inscrits administrativement de souscrire une assurance spécifique, le régime accidents du travail ne couvrant que les accidents des élèves inscrits en LP, en 3^{ème} d'insertion ou en SEGPA. Les élèves de moins de 14 ans ne peuvent aller en entreprise que s'ils sont encadrés par des personnels de l'Éducation nationale. Pour les activités facultatives, la famille doit souscrire une assurance, éventuellement en bénéficiant d'une aide imputée sur le fonds social de l'établissement.
- Les conventions : les dispositifs-relais font partie intégrante de la scolarité en collège et sont donc placés sous la responsabilité de l'Éducation nationale, responsabilité qui ne peut être déléguée. S'agissant des partenariats, ils doivent donner lieu à des conventions départementales, qui précisent notamment les contributions respectives et les responsabilités fonctionnelles, chaque partenaire étant appelé à assumer ses obligations légales. De même, au niveau local, une convention doit définir les responsabilités respectives des différents collèges partie prenante (partage de compétences pédagogiques, contrôle de la fréquentation scolaire, autorisation de sorties éducatives, transports scolaires...), ainsi que les conditions de séjours en milieu professionnel, l'élève demeurant sous statut scolaire durant cette période.
 - **Les ateliers-relais : un partenariat privilégié avec les associations d'éducation populaire, un séjour de courte durée, une installation à l'extérieur des établissements**

La création des ateliers-relais s'inscrit dans la même philosophie et dans le même cadre organisationnel que ceux des classes-relais. Le préambule de la convention-cadre les présente comme une *"nouvelle forme de classe-relais"*, qui *"obéit aux règles générales régissant les classes-relais"*. Comme elles, ils ont pour objectif la rescolarisation et la resocialisation de l'élève, sa réintégration *"dans un cadre de relations sociales apaisées et réglées"*. Ils exigent son adhésion pour bâtir une *"pédagogie de contrat"*. Comme elles, ils reposent sur le partenariat. On se bornera donc à évoquer les différences les plus saillantes :

- Le profil du public est le même, mais outre des élèves de collège, il peut s'agir éventuellement de lycéens.
- On relève une insistance plus marquée sur la dimension resocialisation/rappel à la loi : *"L'atelier-relais vise certes à revenir à l'apprentissage des savoirs fondamentaux, mais il n'oublie pas que l'éducation aux règles de la vie en collectivité et aux pratiques de la citoyenneté et des valeurs démocratiques en est souvent la condition"*.
- Un nouveau partenariat, spécifique, est établi avec les associations d'éducation populaire, qui mettront en œuvre, outre des actions d'accompagnement et de soutien individuel, des actions collectives dans des champs variés : *"accès à la culture, environnement, sciences et technologies, agriculture, développement local, sports et loisirs, engagement associatif"*.

Dans ce contexte, un partenariat institutionnel est établi entre l'inspecteur d'académie et le DDJS, alors que les classes-relais privilégient celui avec la PJJ.

- Les moyens sont alloués par le recteur d'académie.
- La durée est limitée à des modules de quatre semaines, renouvelables trois fois au maximum.
- L'atelier est toujours hors les murs.

- L'équipe de base se compose "d'un coordonnateur, responsable éducatif et gestionnaire, d'un à deux enseignants volontaires (spécialisés ou non), d'un à deux éducateurs spécialisés[...]. Elle peut être renforcée par moments par d'autres spécialistes : psychologue, COP, animateurs".
- La capacité est fixée au maximum à dix élèves.
- Le groupe de pilotage départemental se voit confier la formation des personnels. Cette tâche incombe plutôt à l'échelon académique pour les classes-relais.

En dehors du changement de partenariat et de l'attribution des moyens par le recteur, les différences réelles de l'économie du projet entre classes-relais et ateliers-relais apparaissent assez minces. Une rapide clarification paraît s'imposer.

1.2.2. Le cadre réglementaire financier

Les classes-relais faisant partie intégrante de la formation initiale, leur cadre réglementaire est une variante du cadre classique.

▪ Des conventions départementales entre partenaires

La circulaire n° 98-120 du 12 juin 1998 dispose que des conventions départementales sont signées entre les inspections académiques, les collectivités territoriales, les autres administrations (PJJ), organismes ou associations partenaires pour la création et le fonctionnement des dispositifs-relais.

▪ Une part importante de moyens hors budget de l'établissement

L'Etat affecte des moyens pédagogiques et en personnels. Les collectivités territoriales, la protection judiciaire de la jeunesse peuvent mettre à disposition des locaux et/ou des personnels. Pas plus qu'en formation initiale, n'apparaissent dans les documents budgétaires et comptables de l'EPL les dépenses relatives aux rémunérations ou à la mise à disposition de locaux.

Les seuls mouvements de fonds traduits dans les produits et charges de l'EPL sont relatifs à des subventions attribuées directement aux établissements pour des opérations matérielles et que ceux-ci ont pris la précaution de retracer, la plupart du temps, dans un chapitre J 8.

- **Des financements européens : une occasion à saisir**

Le document unique de programmation (DOCUP), établi dans le cadre des procédures européennes, prévoit un financement des dispositifs-relais, dans le volet régional, axe 3, mesure 4 "faciliter le passage de l'école au travail - NouvelleS ChanceS"⁹. Le montant prévu est de 11,43 millions d'euros par an. La contribution communautaire doit apporter une plus-value aux dispositifs en place, en respectant le principe d'additionnalité, les actions étant financées à 55 % par les contreparties nationales, à 45 % par le FSE. Deux conditions doivent être respectées : assurer un préfinancement, les fonds n'étant versés qu'après réalisation de l'action ; effectuer un suivi exhaustif des dépenses.

- **Un régime indemnitaire spécifique pour les personnels enseignants**

Le décret n° 2000-1107 du 14 novembre 2000, modifiant le décret n° 89-826 du 9 novembre 1989, accorde aux enseignants du premier degré affectés en classes-relais le bénéfice de l'indemnité spéciale attribuée à leurs homologues exerçant en SEGPA ou en EREA.

Le décret n° 2002-828 du 3 mai 2002 relatif à la nouvelle bonification indiciaire au titre de la mise en œuvre de la politique de la ville dans les services du ministère de l'Éducation nationale inclut, parmi les bénéficiaires de cette NBI, les enseignants en fonction dans les classes-relais, à condition qu'ils effectuent dans ces classes une part de leurs obligations de service supérieure ou égale à un mi-temps ; ils bénéficient alors de 30 points de NBI (40 points pour les coordonnateurs).

1.3. La géographie des dispositifs

Les éléments chiffrés sont difficiles à établir dans les deux dispositifs : pour École ouverte parce que le système de forfait ne pose pas a priori la question du nombre des élèves ; pour les dispositifs-relais, à cause des redoublements dans le dispositif et des élèves qui, une fois admis, ne se présentent pas.

⁹ Circulaire n° 2001-109 du 13 juin 2001.

1.3.1. *École ouverte*

Le comptage se fait par élèves/semaine. Cette notion recouvre des réalités diverses.

D'abord en ce qui concerne les élèves. Comment sont-ils comptés ? Des interlocuteurs de l'académie de Lille résument ainsi la situation générale : « *Les méthodes varient : moyenne journalière, nombre d'élèves cumulés sur la semaine* ». Une approche ultérieure sur les phénomènes d'absentéisme permettra de mieux cerner une difficulté réelle, même si elle n'est pas centrale. On s'en rend compte à la lecture des chiffres nationaux. Un récent bilan de la DESCO¹⁰ indique, pour l'année 2000, 65 000 inscrits et « environ » 59 500 présents. Pour l'année 2001, les chiffres sont de 70 430 inscrits et 65 600 présents à un moment donné du dispositif. On n'a aucun moyen de savoir combien d'élèves sont effectivement concernés, puisqu'ils peuvent être présents aussi bien un ou deux jours que deux semaines.

Une deuxième difficulté concerne le comptage des semaines. Elles sont parfois consécutives, en période de vacances ; parfois reconstituées avec des jours accumulés (mercredi, samedi), voire des heures (cours du soir).

Il sera nécessaire de réfléchir aux objectifs en matière de doublement. En reste-t-on aux lieux d'implantation ou élargit-on la question au nombre de semaines, ou au nombre d'élèves fréquentant École ouverte ?

Pour présenter la répartition géographique d'École ouverte, la mission a utilisé les chiffres officiels de 2001 et 2002.

En 2001, École ouverte a concerné 477 établissements pour 2 392 semaines d'ouverture dans 27 académies (211 écoles y ont participé, dont 74,88 % en ZEP). Le chiffre prévisionnel de 2002 était légèrement supérieur : 2 623 semaines. Le tableau suivant établit la comparaison pour l'année 2002 entre le pourcentage des élèves du second degré scolarisés dans chaque académie et le nombre de semaines de fonctionnement d'École ouverte. Même si les chiffres fournis regroupent les élèves de collèges, lycées professionnels et lycées jusqu'aux classes post-bac alors que le dispositif École ouverte s'adresse prioritairement aux élèves de collège, la comparaison des pourcentages demeure intéressante.

¹⁰ Bilan DESCO, 9 septembre 2002

*Le poids démographique des académies dans le second degré
et leur part dans les semaines École ouverte en 2002*

Académies	Pourcentage des élèves du second degré et des classes post-bac	Nombre de semaines École ouverte 2002	Pourcentage dans le total des semaines
Aix-Marseille	4,44	390	14,87
Amiens	3,25	95	3,62
Besançon	1,84	49	1,87
Bordeaux	4,33	142	5,41
Caen	2,33	15	0,57
Clermont-Ferrand	1,9	0	0
Corse	0,39	14	0,53
Créteil	6,55	114	4,35
Dijon	2,48	60	2,29
Grenoble	4,74	118	4,5
Lille	7,65	465	17,73
Limoges	0,97	43	1,64
Lyon	4,75	35	1,33
Montpellier	3,65	36	1,37
Nancy-Metz	3,92	79	3,01
Nantes	5,25	36	1,37
Nice	2,89	114	4,35
Orléans-Tours	3,8	40	1,52
Paris	3,22	46	1,75
Poitiers	2,41	54	2,06
Reims	2,24	79	3,01
Rennes	4,76	24	0,91
Rouen	3,18	71	2,71
Strasbourg	2,74	77	2,94
Toulouse	3,75	107	4,08
Versailles	8,66	185	7,05
Guadeloupe	0,93	0	0
Guyane	0,36	0	0
Martinique	0,87	45	1,71
La Réunion	1,73	90	3,43
Total	100	2623	100

En ce qui concerne les chiffres bruts du nombre de semaines d'École ouverte, on voit l'extrême disparité des situations. Deux académies ont plus de 300 semaines de fonctionnement en 2002 : Lille

(465) et Aix-Marseille (390). Huit autres se situent dans une fourchette allant de 90 à 200 : Amiens (95), Bordeaux (142), Créteil (114), Grenoble (118), La Réunion (90), Nice (114), Toulouse (107), Versailles (185). A l'autre extrémité du spectre, trois ne sont pas impliquées : Clermont-Ferrand, Guyane et Guadeloupe. Même si cette première approche est superficielle, la lisibilité extérieure des dispositifs, importante ici, sera inexistante là.

Rapprochons deux séries de pourcentages, celui des semaines d'École ouverte et celui du nombre d'élèves concernés. On peut distinguer trois types d'académies, même s'il faut moduler les conclusions en fonction du poids relatif très lourd de deux académies (Lille, Aix-Marseille) :

- celles qui ont le plus développé le dispositif (part supérieure à 120 % de la proportion des élèves) : Aix-Marseille, Bordeaux, Corse, Lille, Limoges, Nice, Reims, La Réunion.
- celles où le dispositif peut sembler moyennement présent au regard du pourcentage d'élèves : Amiens, Besançon, Dijon, Grenoble, Poitiers, Rouen, Strasbourg, Toulouse, Versailles, Nancy-Metz.
- celles où le pourcentage est assez nettement inférieur au poids des élèves : Caen, Clermont-Ferrand, Créteil, Guyane, Guadeloupe, Lyon, Martinique, Montpellier, Nantes, Orléans-Tours, Paris, Rennes.

Il faut être attentif à la **croissance du nombre d'établissements** concernés dans chaque académie depuis cinq ans, même si des chiffres identiques ne signifient pas forcément des établissements identiques (nombre de responsables académiques insistent sur la rotation des établissements). Pourtant, la comparaison du nombre d'établissements impliqués par académie en 1997 et en 2002 indique une tendance.

Les plus fortes augmentations concernent Aix-Marseille (+ 21 sites) Amiens (+ 15), Bordeaux (+ 17), Lille (+ 45), Nancy-Metz (+ 20), Strasbourg (+ 25), Toulouse (+ 22). Nombre d'académies, par contre, ont quasiment stagné pendant ces cinq ans, entre autres Caen (qui passe de deux à cinq sites), Dijon (qui reste à neuf), Grenoble (qui passe de 10 à 14), Paris (de 8 à 10), Montpellier (qui passe de 3 à 7).

A ce stade, il n'est pas possible de tirer des conclusions, le plus important étant la relation entre le nombre de sites, ou de semaines, et les chiffres des élèves en ZEP/REP. Toutefois, on ne pouvait faire l'impasse de cette première photographie, la question de la lisibilité, tant pour les acteurs que pour les utilisateurs, relevant aussi du nombre effectif de sites. La trop grande dispersion, la trop grande rareté sont des handicaps pour toute dynamique.

1.3.2. *Classes-relais*

En 2001-2002, 3 650 élèves ont été accueillis. La liste des classes-relais, (qui inclut les classes fonctionnant en 2001-2002 et les projets 2002-2003) enregistrait 233 dispositifs en fonctionnement.

Là aussi, la quantification exacte des élèves est difficile, étant donné les inscriptions non suivies d'effet, les différences de durée du passage dans la classe, les sorties en cours de fonctionnement, qu'elles soient volontaires ou dictées par un impératif judiciaire. Le chiffre total – autour de 3 500 élèves – est de toutes façons faible. Il ne s'agit plus ici de quelques dizaines de milliers d'élèves, mais seulement de quelques milliers.

Les 233 structures précisément recensées en 2002 sont inégalement réparties sur le territoire.

*Le poids démographique des académies dans le second degré
et leur part dans les dispositifs-relais⁽¹⁾*

Académies	Pourcentage des élèves du second degré et des classes post-bac	Nombre de structures	Pourcentage du total des structures
Aix-Marseille	4,44	13	5,58
Amiens	3,25	8	3,43
Besançon	1,84	6	2,58
Bordeaux	4,33	4	1,72
Caen	2,33	4	1,72
Clermont-Ferrand	1,9	2	0,96
Corse	0,39	0	0
Créteil	6,55	16	6,87
Dijon	2,48	6	2,58
Grenoble	4,74	9	3,86
Lille	7,65	20	8,58
Limoges	0,97	3	1,29
Lyon	4,75	8	3,43
Montpellier	3,65	16	6,87
Nancy-Metz	3,92	5	2,15
Nantes	5,25	8	3,43
Nice	2,89	12	5,15
Orléans-Tours	3,8	9	3,86
Paris	3,22	3	1,29
Poitiers	2,41	3	1,29

Académies	Pourcentage des élèves du second degré et des classes post-bac	Nombre de structures	Pourcentage du total des structures
Reims	2,24	7	3
Rennes	4,76	7	3
Rouen	3,18	8	3,43
Strasbourg	2,74	7	3
Toulouse	3,75	9	3,86
Versailles	8,66	27	11,58
Guadeloupe	0,93	5	2,15
Guyane	0,36	3	1,29
Martinique	0,87	1	0,43
La Réunion	1,73	4	1,72
Total	100	233	100

(1) Source : DPD, Repères et références statistiques, édition 2002.

Comme on peut le voir, six académies ont plus de dix classes-relais : Aix-Marseille (13), Créteil (16), Lille (20), Montpellier (16), Nice (12), Versailles (27) tandis que, à l'inverse, neuf en ont entre une et quatre : Bordeaux (4), Caen (4), Clermont-Ferrand (2), Limoges (3), Paris (3), Poitiers (3), Guyane (3), Martinique (1), Réunion (4).

Une n'en a pas : la Corse.

Comme nous l'avons fait pour École ouverte, mettons en relation le pourcentage du nombre total de structures avec celui des élèves du second degré de chaque académie. **On peut distinguer trois groupes d'académies :**

- Les académies où les classes sont le plus développées (120 % de la proportion des élèves) : Aix-Marseille, Besançon, Limoges, Montpellier, Nice, Reims, Versailles, Guadeloupe et Guyane.
- Celles où la part des classes-relais est légèrement inférieure, égale ou légèrement supérieure au pourcentage des élèves que regroupe l'académie (80 % à 120 %). On trouve ici Amiens, Créteil, Dijon, Grenoble, Lille, Orléans-Tours, Rouen, Strasbourg, Toulouse et la Réunion.
- Les académies où le dispositif est faiblement présent par rapport à la proportion des élèves : Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Corse, Lyon, Nancy-Metz, Nantes, Paris, Poitiers, Rennes, Martinique.

Ces remarques doivent être complétées par une analyse de la situation interne des académies, très variable. Prenons trois exemples, tirés de trois types d'académie. A Aix-Marseille, les quatorze classes-relais sont concentrées dans les Bouches-du-Rhône (10 sur 14), les Alpes-de-Haute-

Provence et les Hautes-Alpes en ayant une, et le Vaucluse deux. Cette situation reflète la démographie scolaire de l'académie, dont 70 % des élèves habitent dans les Bouches-du-Rhône, 20 % dans le Vaucluse, les deux départements alpins se partageant les 10 % restants.

A Dijon, sur les six dispositifs, trois sont en Saône-et-Loire. La Côte-d'Or, la Nièvre et l'Yonne n'en ont qu'un.

A Bordeaux, sur les quatre dispositifs, trois se situent en Gironde, un dans les Pyrénées-Atlantiques ; les autres départements n'ont pas de classes-relais.

En tout, 14 départements n'ont pas de classes ni de dispositifs-relais : Dordogne, Landes, Lot-et-Garonne (académie de Bordeaux) ; Cantal, Haute-Loire (académie de Clermont-Ferrand) ; Corse-du-Sud, Haute-Corse (académie de Corse) ; Savoie (académie de Grenoble) ; Lozère (académie de Montpellier) ; Meuse (académie de Nancy-Metz) ; Charente (académie de Poitiers) ; Aveyron, Gers, Lot (académie de Toulouse). Peut-être ces départements ne connaissent-ils pas de phénomène de déscolarisation, de rupture scolaire. Peut-être ont-ils mis en place des dispositifs internes aux collèges permettant d'y répondre. Mais peut-être aussi y a-t-il là des besoins non pris en compte auxquels il conviendrait d'apporter des réponses.

L'inégalité de couverture du territoire est peut-être liée à une grande différence de situations, l'absence ou la rareté des classes-relais témoignant de l'inexistence des phénomènes d'exclusion scolaire.

1.3.3. Le rapprochement avec la classification des académies établie par la DPD

Dans le numéro 7 de « Géographie de l'école » daté de 2001, la direction de la programmation et du développement (DPD) a proposé une *classification des académies selon six types*, en tenant compte des six critères suivants :

- proportion de collégiens d'origine sociale dite défavorisée (enfants d'ouvriers, d'inactifs),
- proportion de collégiens de nationalité étrangère,
- proportion d'élèves de sixième ayant au moins deux ans de retard (acquis dans le premier degré ou à l'entrée du collège),

- proportion de collégiens d'origine sociale dite très favorisée (cadres, professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise de plus de dix salariés, enseignants),
- proportion de collégiens d'origine sociale dite favorisée (professions intermédiaires),
- proportion de collégiens d'origine sociale dite moyenne (agriculteurs, artisans, commerçants, employés).

La classification aboutissait à *six catégories de collèges* :

- Première catégorie (1/10^{ème} des collèges) : forte proportion d'élèves d'origine sociale dite très favorisée (43 % pour une moyenne nationale de 15 %).
- Deuxième catégorie (3/10^{ème} des collèges) : forte proportion d'élèves de professions intermédiaires et catégories moyennes. Peu de retard scolaire.
- Troisième catégorie (3/10^{ème} des collèges) : forte proportion d'élèves enfants d'ouvriers et d'inactifs. Peu de retard scolaire.
- Quatrième catégorie (14 % des collèges) : composition sociale proche de la moyenne. Forts retards scolaires.
- Cinquième et sixième catégories (25 % des collèges et 12,5 % des élèves) : forte proportion d'élèves d'origine sociale défavorisée, étrangers, avec un fort retard scolaire.

Ces critères ont permis à la DPD de définir six groupes d'académies. Nous allons rapprocher ces différents groupes du nombre de semaines d'École ouverte et du nombre de classes-relais par académie.

Premier groupe : académies d'Aix-Marseille, Bordeaux, Grenoble, Montpellier, Nice, Toulouse (importance des «classes moyennes»). A l'intérieur, la DPD note que Aix-Marseille, Bordeaux, Montpellier ont beaucoup de collèges avec un fort retard scolaire ; que Aix-Marseille, Montpellier, Nice ont un grand nombre de collèges dits difficiles et très difficiles. En reprenant ces quatre académies, on peut constater en matière d'écoles ouvertes et de classes-relais qu'Aix-Marseille a fortement développé École ouverte (390 semaines) et les classes-relais (13 dispositifs). Il en est de même pour Nice, les autres académies s'étant inégalement investies.

Deuxième groupe : académies majoritairement du Nord et de l'Est – Amiens, Lille, Nancy-Metz, Reims et Rouen. On note une forte représentation des collèges ouvriers, toutes les autres catégories étant sous-représentées. Parmi ces académies, il faut souligner l'implication remarquable de Lille dans les deux dispositifs. Elle est largement en tête de toutes les académies de France pour École ouverte (465 semaines, 17,73 % du chiffre national), et si les chiffres font apparaître un engagement pour les classes-relais fort, mais moins spectaculaire, c'est qu'ils ne prennent pas en compte la politique systématique de remédiation dans les collèges, et, à l'autre bout de la chaîne, l'opération « démission impossible » qui concerne de nombreux jeunes. L'ensemble de ces académies est inégalement, mais réellement, investi dans les dispositifs.

Troisième groupe : des académies principalement situées à l'Ouest – Caen, Nantes, Poitiers, Rennes, Limoges, Clermont-Ferrand et Dijon – avec un nombre élevé de collèges à retard scolaire. Pour le reste, c'est le groupe le plus hétérogène – ainsi Caen a-t-il beaucoup plus de collèges ouvriers et sensiblement moins de collèges à classes moyennes que Limoges. Toutes ces académies, à l'exception de Dijon, sont peu, voire très peu, impliquées.

Quatrième groupe, celui des académies équilibrées : Besançon, Lyon, Orléans-Tours et Strasbourg. Le profil se rapproche de la moyenne nationale, mais Lyon compte peu de collèges ouvriers et beaucoup de collèges difficiles et très difficiles. Il en est de même à Strasbourg. Il est étonnant de voir la faible implication de ces deux dernières académies. Lyon représente seulement 1,33 % des semaines d'École ouverte et 3,43 % des structures-relais. Strasbourg ne pèse que 3 % dans ces deux dispositifs.

Cinquième groupe : comprend Versailles et Paris, où cohabitent des établissements très favorisés et des établissements très difficiles.

Sixième groupe : réunit la Corse et Créteil, caractérisées, malgré leur grande différence de taille, par la forte concentration des collèges difficiles et très difficiles.

Ces quatre dernières académies ont développé des politiques très différentes en matière d'École ouverte et de classes-relais : forte implication de Versailles et Créteil dans les classes-relais (respectivement 27 et 16) et nuancée dans École ouverte (forte de Versailles, relativement moyenne de Créteil). La Corse a mis en place quatorze semaines d'École ouverte, ce qui, compte tenu de sa population scolaire de second degré, la place au-dessus de la moyenne. Par contre, elle n'a ouvert aucune classe-relais. Paris n'offre que quarante-six semaines d'École ouverte, ce qui la place en retard par rapport à sa population et à sa typologie de collèges, et seulement trois dispositifs-relais.

Les raccourcis sont à proscrire. Retard scolaire ne signifie ni violence ni déscolarisation. Toutefois, la grande part de collèges difficiles dans un certain nombre d'académies – Lyon, Strasbourg, Paris, Versailles, Corse, Créteil – doit rendre extrêmement attentif à la prévention, et École ouverte est l'une des réponses apportées par l'Éducation nationale à ce problème. Inversement, absence ou faible implantation de dispositifs-relais ne signifie pas que déscolarisation, difficultés comportementales, violences, ne sont pas traitées, à travers les classes SAS, les classes d'insertion, les classes en alternance. Il faudrait s'en assurer.

Il faut d'ores et déjà insister sur l'importance d'un double pilotage :

- un pilotage national : lui seul peut rétablir une adéquation entre les indicateurs nationaux (retard scolaire, déscolarisation, violence) et l'existence et l'importance des dispositifs ;
- un pilotage rectoral pour une couverture du territoire correspondant le plus possible aux besoins.

1.3.4. Rapprochement du nombre de sites et du nombre d'élèves scolarisés en ZEP/REP

Il paraît intéressant de rapprocher le nombre de dispositifs existant en 2001/2002 des élèves des collèges les plus en difficulté, c'est-à-dire situés en ZEP/REP à la rentrée 2001, et d'établir le ratio : *nombre d'élèves-cibles(E) / nombre de sites(S)*, pour École ouverte d'une part, pour les dispositifs-relais d'autre part. Les résultats de cette approche ne recourent pas nécessairement ceux auxquels aboutissent les trois précédentes.

Nombre de sites (S) École ouverte et de dispositifs-relais rapporté (E/S) au nombre d'élèves (E) scolarisés en collèges ZEP/REP

Académie	Elèves Collèges ZEP/REP ¹¹	% Total Elèves ZEP-REP/Total élèves collèges ¹²	École ouverte		Dispositifs-relais	
			nombre de sites	E/S	nombre de sites	E/S
Aix.Marseille	37 992	30,8	43	884	14	2 714
Amiens	22 633	24,1	20	1 132	8	2 829
Besançon	11 664	23,1	4	2 916	6	1 944
Bordeaux	17 582	14,7	32	549	4	4 395
Caen	6 372	10,5	4	1 593	4	1 593
Clermont Ferrand	10 081	21,4	0	-	2	5 040
Corse	7 674	58,6	6	1 279	0	-
Créteil	69 488	35,5	19	3 657	16	4 343
Dijon	15 517	20,9	9	1 724	6	2 586
Grenoble	22 994	17,9	15	1 533	9	2 555
Lille	56 611	31,3	84	674	20	2 831
Limoges	2 205	7,9	12	184	2	1 102

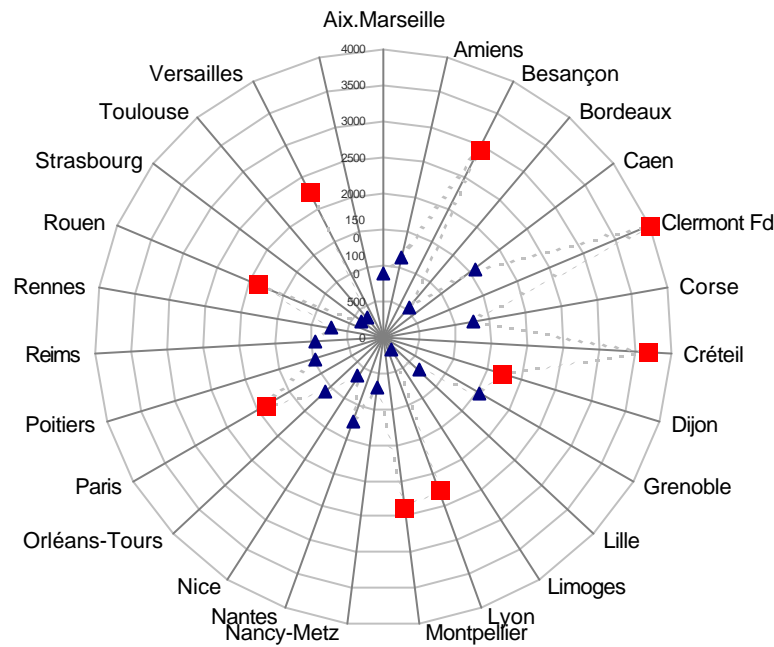
¹¹ Source : DPD- Repères et références statistiques, édition 2002.

¹² Idem

Académie	Elèves Collèges ZEP/REP ¹¹	% Total Elèves ZEP-REP/Total élèves collèges ¹²	École ouverte		Dispositifs-relais	
			nombre de sites	E/S	nombre de sites	E/S
Lyon	27 153	23,6	12	2 263	8	3 394
Montpellier	16 688	15,9	7	2 384	16	1 043
Nancy-Metz	16 575	15,0	24	691	6	2 762
Nantes	12 604	12,1	10	1 260	8	1 575
Nice	8 934	10,1	14	638	12	744
Orléans-Tours	17 328	15,6	16	1 083	9	1 925
Paris	15 188	26,0	8	1 898	4	3 797
Poitiers	5 953	8,6	6	992	3	1 984
Reims	15 285	24,2	16	955	7	2 184
Rennes	7 265	8,1	10	726	7	1 038
Rouen	28 419	31,3	15	1 895	8	3 552
Strasbourg	10 917	13,4	28	390	7	1 560
Toulouse	9 544	9,2	26	367	9	1 060
Versailles	59 119	23,7	26	2 274	27	2 190
<i>Total France Métropolitaine</i>	<i>531 785</i>	<i>20,8</i>	<i>466</i>	<i>1 141</i>	<i>222</i>	<i>2 395</i>
Guadeloupe	9 088	31,3	-	-	5	1 818
Guyane	4 642	33,2	-	-	3	1 547
Martinique	9 108	32,6	10	911	1	9 108
La Réunion	23 419	40,6	16	1 464	4	5 855
<i>Total DOM</i>	<i>46 257</i>	<i>36,0</i>	<i>26</i>	<i>1 779</i>	<i>13</i>	<i>3 558</i>
TOTAL FM+DOM	578 042	21,5	492	1 175	235	2 460

Sous la réserve des limites des critères de classement en ZEP/REP¹³, le rapprochement met en évidence des écarts très importants entre les académies :

Ratio par académie (Métro) : nombre d'élèves ZEP par site école ouverte

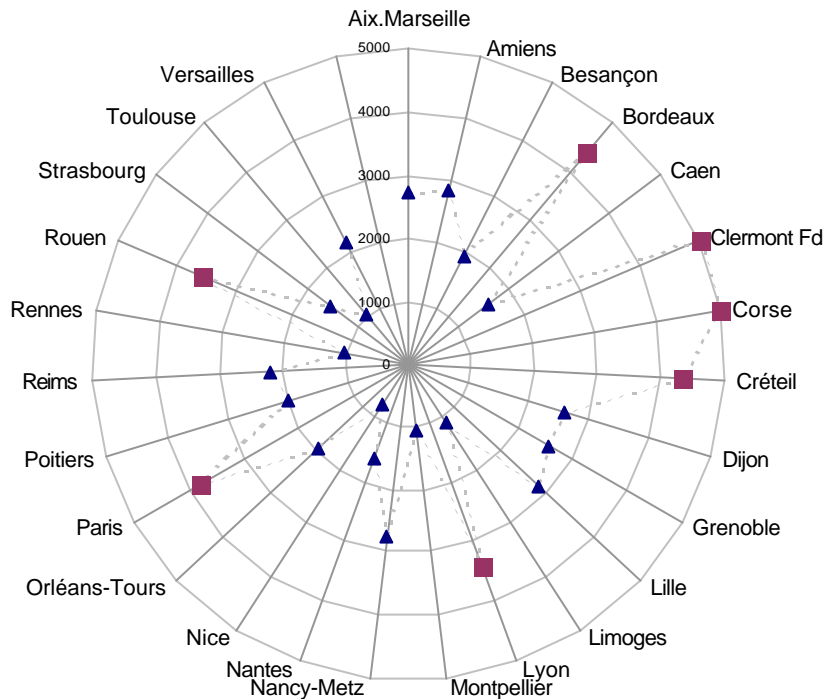


Pour École ouverte, le nombre moyen d'élèves pour un site (E/S) est de 1 175, avec aux deux extrêmes les académies de Limoges (un site pour 184 collégiens scolarisés en ZEP ou REP) et de Créteil (un site pour 3 657 collégiens du même type). Le retard de Clermont-Ferrand n'est pas mesurable, puisqu'avec 10 081 élèves cibles, aucun dispositif n'y a été créé à ce jour. On observe que les départements d'Outre-Mer accusent un retard assez important (1 779) en raison de l'absence du dispositif en Guadeloupe et en Guyane.

Il apparaît que, sauf situation locale particulière ou extension à un public indifférencié, certaines académies sont d'ores et déjà en avance par rapport à la future moyenne nationale découlant de la réalisation de l'objectif d'un doublement. Tel est le cas pour Bordeaux, Lille, Limoges, Nancy-Metz, Nice, Rennes, Strasbourg et Toulouse. En revanche, une impulsion renforcée paraît s'imposer dans les académies de Besançon, Créteil, Lyon, Montpellier, Versailles et, dans une moindre mesure, dans celles de Dijon, Paris et Rouen, sans oublier, cela va de soi, celles déjà citées où École ouverte n'existe pas.

¹³ Certaines académies, comme Strasbourg ou Montpellier, accueillent plus d'élèves en difficulté que ne le laisse apparaître cette classification.

Ratio par académie (Métro) : nombre d'élèves ZEP par site classes relais



S'agissant des dispositifs-relais, on relève un retard considérable des DOM (3 558) par rapport à une moyenne nationale de 2 460 élèves-cibles par dispositif, avec une situation très favorable à Nice, académie qui de longue date a conduit une réflexion aboutissant à la création d'un dispositif par bassin d'éducation et de formation, aux antipodes de la Martinique, la Réunion et Clermont-Ferrand. Quant à la Corse, malgré 7 674 collégiens scolarisés en ZEP/REP – représentant 58,6 % de l'ensemble des collégiens, forte singularité par rapport à une moyenne nationale de 21,5 ! –, elle n'a à ce jour pas éprouvé la nécessité de mettre en œuvre un seul dispositif-relais. Ici encore, un doublement paraît difficile à envisager dans les académies de Limoges, Montpellier, Nice, Rennes, Toulouse. A l'opposé, il y a place pour développer énergiquement ces dispositifs, outre en Corse, Martinique, Réunion et Clermont-Ferrand déjà citées, dans les académies de Bordeaux, Créteil, Lyon, Paris et Rouen. C'est du reste déjà le cas dans certaines académies, comme Créteil qui a ouvert quatre nouveaux dispositifs à la rentrée 2002.

Un regard croisé sur la carte d'École ouverte et des dispositifs-relais fait ressortir des retards marqués dans le développement des deux dispositifs dans les académies de Créteil, Clermont-Ferrand, Lyon, Paris et Rouen. En revanche, quatre académies : Limoges, Nice, Rennes et Toulouse, sauf ajustement particulier pour tel ou tel département, ont déjà atteint l'objectif fixé. Un

déséquilibre important entre les deux dispositifs est enfin à relever dans les académies de Bordeaux et de Montpellier, aux publics cibles très comparables : la première a beaucoup développé École ouverte, mais est très en retard pour les dispositifs-relais, la seconde ayant une situation totalement inversée.

Nous avons enfin également procédé à un rapprochement des implantations des dispositifs et des faits de violence recensés de septembre 2001 à avril 2002 par le logiciel SIGNA. A quelques nuances près, il conforte les conclusions que nous venons de présenter.

Il est essentiel d'avoir des objectifs territorialisés, et non seulement quantitatifs, tant pour les classes-relais que pour École ouverte. Autant une stricte logique de quotas, ignorante de la plus ou moins grande pertinence des dispositifs selon l'état du « terrain » et la mobilisation des acteurs de l'éducation, serait inadéquate, autant il convient de remédier à des déséquilibres manifestes entre l'implantation des dispositifs et les besoins tels que les études permettent de les appréhender.

2. Un bilan positif pour des situations diverses

2.1. École ouverte

2.1.1. Les publics

L'appel à projets 2002 prévoit l'élargissement du public concerné et *"notamment les enfants et les jeunes qui vivent dans des contextes culturels et économiques difficiles en zone urbaine ou rurale"*. Il insiste également sur *"l'accueil des élèves du cycle 3 afin de faciliter leur intégration en sixième. Cet accueil, inscrit dans le projet d'école, doit être mis en place dans le cadre d'un partenariat pédagogique avec un collège, pilote du dispositif, et en harmonie avec les activités offertes par les structures de loisirs"*.

▪ Le profil des établissements

Vingt-cinq établissements ont été visités : 18 collèges, 2 lycées, 5 lycées professionnels. La plupart d'entre eux sont situés en ZEP ou REP, dont une bonne partie cumulant la classification ZEP/sensible/zone violence. L'échantillon comprend également deux collèges et un LP dans un secteur rural ; l'un de ces établissements est en ZEP. Enfin, trois collèges sont de type centre-ville, mais ayant tous un recrutement partiel de populations défavorisées, voire très défavorisées. Cet échantillon reflète donc bien le cahier des charges d'École ouverte. On observera néanmoins que la problématique du développement du dispositif n'est pas la même dans les académies de forte ruralité (Poitiers, Limoges) et dans les académies très urbanisées. La difficulté des contextes culturels et économiques n'est pas toujours patente dans certaines zones rurales, où le problème est plutôt celui de l'isolement culturel. Par ailleurs, le classement en ZEP dans certaines zones rurales constitue parfois une survivance historique, sorte d'avantage acquis, difficile à remettre en question. Toutefois, le désert culturel de certaines zones est sensible. Il s'y ajoute parfois un grand désarroi économique. Ainsi de Cirey-sur-Vezouze, bourg lorrain de 2000 habitants *"à 25 kilomètres de toute entité plus importante et fortement touché par la chute de l'emploi industriel : en été, 100 des 200 collégiens participent à École ouverte"*. Toujours en Lorraine, certains sites urbains d'École ouverte accueillent des élèves de la campagne en les acheminant par des cars de ramassage scolaire.

▪ Les types d'élèves accueillis

La grande majorité des élèves accueillis sont **ceux de l'établissement organisateur**. Ils sont même parfois les bénéficiaires exclusifs d'École ouverte. Ainsi ce collège de centre ville, à la population scolaire issue de milieux plutôt favorisés, qui, d'année en année, se replie sur lui-même en réduisant d'un tiers à un quart la proportion d'élèves du primaire accueillis et, depuis la dernière rentrée, en limitant l'accès à ses seuls élèves. On observe une fréquentation plus marquée de jeunes collégiens de 6^{ème} et 5^{ème}, les plus âgés, dans l'adolescence, prenant davantage leurs distances avec l'institution.

En général, les collèges visités font une place aux **élèves du primaire**. L'ouverture peut être timide, voire marginale, limitée dans un cas aux frères et sœurs des élèves du collège, et assortie d'une information minimale dans les écoles. Ailleurs, un partenariat fort est établi : c'est le cas au collège François-Mitterrand de Veynes (Hautes-Alpes), où 50 % des jeunes accueillis viennent du primaire, et où les deux aides-éducatrices les plus engagées sont elles aussi rattachées à des écoles primaires, ou au collège Paul-Vaillant-Couturier de Champigny-sur-Marne, où le passage CM2-6^{ème} constitue un axe fort d'École ouverte : sur 8 classes de 6^{ème}, 7 élèves en moyenne par classe sont passés par le dispositif, après avoir été signalés par l'équipe éducative du primaire. Au collège Riaumont à Liévin (Nord), 54 des élèves de CM2 sur 114 entrés en 6^{ème} ont été, dans le cadre d'École ouverte, tutorés par les élèves entrant en 5^{ème}. Leur adaptation au collège en a été nettement facilitée. Au

collège Victor-Hugo de Carmaux (Tarn), École ouverte est même réservée en priorité aux élèves de CM2 de l'école voisine, puis, en fonction des places disponibles, aux élèves de 6^{ème}. Ce choix semble porter ses fruits, puisque les élèves de Carmaux obtiennent à l'évaluation de 6^{ème} des résultats nettement supérieurs aux moyennes académiques. A Nancy, l'équipe du collège Claude-Le Lorrain a fait le choix de réserver une période de quinze jours fin août aux élèves de CM2 et à ceux de 6^{ème}, « *ces derniers jouant un rôle d'accueil pour ceux-là* ». Enfin, dans l'académie de Versailles, on observe un partenariat fort avec une quarantaine d'écoles situées en ZEP/REP.

Ces exemples sont encourageants, mais il reste néanmoins encore beaucoup à faire pour supprimer les cloisonnements. Il est étonnant que dans une académie réputée aller de l'avant et où le dispositif est bien implanté les interlocuteurs des services académiques, questionnés sur l'implication des écoles, fassent référence à « *l'absence de statut des écoles pour expliquer qu'elles ne sont pas concernées* ».

L'ouverture existe aussi dans les lycées professionnels. Au LP La Floride à Marseille, les activités moto sont offertes aux élèves d'un autre LP, et les adolescents des centres sociaux ou aérés ont accès aux installations sportives du lycée. Au LP Couteaux de Saint-Amand-les-Eaux (Nord), École ouverte a servi de tremplin pour l'orientation des élèves de 4^{ème} et 3^{ème}, en particulier des jeunes filles.

▪ **Quelle place pour les collégiens en difficulté ?**

Les textes fondateurs et les appels à projets annuels rappellent qu'École ouverte s'adresse d'abord aux élèves les plus en difficulté ou en voie de marginalisation. La sociologie des établissements visités, qui reflète bien l'ensemble du territoire national, va dans ce sens.

C'est le cas dans École ouverte en règle générale. Ainsi, au collège George-Sand de Toulouse, le choix des élèves admis prend en compte d'abord la situation sociale et les difficultés de l'élève. Dans le département des Ardennes, l'accent est mis sur les élèves quittant le primaire et éprouvant des difficultés, auxquels on propose dès la 6^{ème} un encadrement spécifique. A Veynes, est signalé le souci de récupérer les élèves de milieux peu favorisés. Même dans les établissements de type centre ville, École ouverte draine en partie la population la plus en difficulté, comme au collège Fromentin de La Rochelle qui, au nom d'une mixité sociale louable mais conçue un peu mécaniquement, scolarise 16,5 % d'élèves en très grande difficulté transplantés de quartiers périphériques, dont certains fort éloignés (10 kms), et qui ont du mal à s'intégrer dans ces vieux murs ne ressemblant en rien à l'architecture de leur quartier (« *ce n'est pas un collège pour nous* »). Dans cet établissement, ce sont 48 % d'élèves défavorisés qui fréquentent École ouverte, pour seulement 16,5 % issus des mêmes catégories inscrits au collège. Dans l'académie de Nancy-Metz, on relève le souci d'organiser

les transports, au besoin par co-voiturage, et de mettre en place une restauration dans 30 % des dispositifs afin de permettre aux jeunes éloignés des centres de bénéficier de l'opération.

A l'opposé ce collège de centre ville, qui scolarise 70 % d'élèves défavorisés mais où École ouverte profite surtout aux enfants des classes moyennes dont les deux parents travaillent. L'absence de repas exclut de fait les élèves de milieux défavorisés, qui habitent loin du collège.

Est-ce à dire que ce sont les élèves les plus à la marge qui fréquentent École ouverte ? La réponse est unanimement négative. Il est en effet très difficile de faire venir "*ceux qui traînent au bas des tours*" (Lille), alors qu'ils devraient constituer les publics prioritaires. Même constat au collège Léon-Blum d'Alfortville ou dans le département de la Moselle. Au collège Jacques-Duclos de Vaulx-en-Velin, une campagne d'accueil des élèves difficiles a abouti au recrutement de deux jeunes... Pour reprendre les expressions relevées au collège Romain-Rolland de Sartrouville et au lycée Galilée de Gennevilliers, École ouverte accueille les "*moyens moins*"¹⁴, des élèves issus des milieux populaires mais non rebelles à l'école (Lille), les jeunes en plus grande difficulté scolaire, qui réclament davantage de soutien et d'aide aux devoirs (l'IA adjoint des Hauts-de-Seine). En règle générale, les très bons et les très durs sont absents du dispositif.

Est-il du reste souhaitable qu'il en soit autrement ? Non, si l'on en juge par l'exemple du collège Edouard-Manet de Marseille, où, à ses débuts, École ouverte a failli échouer, les plus durs en ayant fait "*leur terrain d'expérimentation*". Au collège de Soyaux, ZEP proche d'Angoulême (Charente), le principal ne cache pas que 5 à 6 élèves n'ont pas leur place à École ouverte, sous peine d'en compromettre le fonctionnement. Ces élèves relèvent plutôt à ses yeux d'activités spécialisées, fort consommatrices d'énergie, comme des randonnées VTT de longue haleine, avec un encadrement de type PJJ. Au collège Romain-Rolland de Sartrouville, il est important, pour mobiliser les professeurs, de leur montrer que "*l'outil n'est pas réservé aux sauvages !*".

Certains établissements ont fait le choix d'une très large ouverture dans un souci de mixité sociale. L'expérience du collège Jean-Giono de Manosque, qui accueille des jeunes de tous les collèges de la ville (deux collèges publics et un collège privé) et de toutes les écoles primaires, sans distinction de catégorie sociale, peut prendre valeur d'exemple.

Deux témoignages de parents recueillis à Manosque traduisent ce sentiment :

- *La mère de Cédric*
Cédric a 11 ans, a été placé pendant 10 ans dans une famille d'accueil à Marseille où il était l'enfant-roi. Confié depuis cette année à sa mère, qui habite dans les quartiers sensibles proches du collège, celle-ci lui a

¹⁴ Expression reprise des premières évaluations du dispositif confiées à des sociologues, notamment Catherine Choron-Baix.

proposé École ouverte, dont il a été ravi dès le premier après-midi. Malgré son attachement à l'ancienne famille d'accueil, il est tellement heureux à École ouverte que son comportement à la maison a été transformé. Il a affaire, à École ouverte, à des éducateurs exigeants. Il a trouvé là un rapport à l'autorité qui lui manquait. Il s'est ouvert à d'autres, notamment à son voisin d'immeuble Lakhdar et à Jérémy, un jeune handicapé sourd et muet. Cédric a 3 ans de retard, est en CLIS, et devra sans doute prochainement rejoindre un IME. Si au plan de l'apprentissage il reste beaucoup à faire, c'est grâce à École ouverte qu'il a su s'adapter à sa nouvelle situation familiale – retour auprès de sa mère – dans des conditions harmonieuses. La rencontre avec Cédric a montré un enfant épanoui et heureux.

- *La mère de Yoann et Maëva*

Situation tout à fait différente. Milieu familial sans problème, les parents ayant réussi par le travail (père artisan carreleur, mère comptable). La famille habite dans un secteur pavillonnaire. Yoann fréquente le collège centre ville où il est un élève brillant ; Maëva est en CM2. Maëva vient à École ouverte par plaisir. Yoann reste timide et renfermé. Inscrit dans plusieurs centres aérés, il les a rejetés. Au contraire, il accepte bien École ouverte, où les activités à la carte l'obligent à faire des choix et lui apprennent l'autonomie. L'organisation souple d'École ouverte est très appréciée. Les animateurs y fidélisent les jeunes et les parents font du prosélytisme en sa faveur.

Cette mère d'élève estime qu'École ouverte est une bonne solution pour sortir les jeunes de l'enfermement dans lequel les placent les loisirs actuels (télévision, jeux électroniques...). Elle relève une dimension culturelle forte et une démarche plus éducative que dans le centre aéré, et elle note une meilleure participation en classe de ses enfants, tant en 6^{me} qu'au CM2. Elle insiste sur l'utilité d'École ouverte, y compris pour des enfants de catégories non défavorisées, en ce qu'elle permet un brassage des milieux de toute la ville de Manosque.

Le développement d'École ouverte ne se fera sans doute pas sur la base de publics trop ciblés. Il faut éviter tout dogmatisme dans ce domaine pour limiter les risques de ghettoïsation et la démobilitation des personnels. Le brassage des publics au sein d'École ouverte constitue peut-être la clé de l'avenir. Sans perdre de vue la nécessité d'œuvrer pour des publics prioritaires, cette dynamique d'ouverture constitue un atout supplémentaire dans l'objectif d'une plus grande mixité sociale indispensable au développement harmonieux des villes et des quartiers.

- **Une certaine imprécision sur la réalité des effectifs**

Par delà les statistiques officielles, la comptabilisation des effectifs d'École ouverte pose problème. Nos visites sur le terrain, à quelques exceptions près, traduisent une réalité souvent très inférieure aux chiffres attendus ou projetés. Il y a des périodes où manifestement le seuil minimum tolérable n'est pas atteint. Dans un collège de 430 élèves situé en ZEP, réunir 12 jeunes en février, 8 à Pâques, 36 en juillet, 14 en août, doit conduire à se poser des questions sur la pertinence du dispositif, sur sa complémentarité avec les autres offres et sur le rapport coût/efficacité. Certaines périodes sont peu mobilisatrices pour les jeunes, sans qu'il soit possible de systématiser ce constat : ici c'est la Toussaint, ailleurs c'est Noël (mais à Marseille un collège qui avait prévu 50 jeunes, en a accueilli 92 le 23 décembre !).

Il arrive également que soient comptabilisées au titre d'École ouverte des activités qui n'en relèvent pas *stricto sensu*, à savoir les aides aux devoirs et soutiens scolaires se déroulant le soir après les cours. D'une part, ces comptages sont non réglementaires, d'autre part le mode de comptabilisation n'est pas connu. L'entretien avec la déléguée interministérielle à la ville et au développement social urbain a confirmé notre analyse. La clarté doit être faite sur le rôle et les financements respectifs d'École ouverte et des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) dans ce domaine où semble régner une certaine confusion. En outre, un bilan de la valeur réellement ajoutée de cet accompagnement serait opportun.

La méthode de comptage doit donc être clarifiée par le ministère. Que comptabilisent les établissements lorsqu'ils effectuent leurs statistiques ? Une moyenne journalière ? Les élèves cumulés de la semaine ? Les jours/élèves ?

La transparence exigerait que soit établi un bilan, sur la base de la **liste nominative des élèves ayant fréquenté physiquement** École ouverte, en précisant pour chaque élève le nombre de demi-journées de fréquentation. Un établissement nous a paru exemplaire à cet égard. Grâce au listing de ses élèves, publié dans son bilan annuel, il a été possible d'établir le tableau simple suivant, qui permet d'avoir une véritable image du nombre d'élèves ayant fréquenté École ouverte sur une année et de leur degré d'adhésion au dispositif, traduit par le nombre de demi-journées de fréquentation.

	Nombre total de jeunes	Dont horsLP	Nombre demi-journées de présence					
			30 et plus	20 à 29	10 à 19	5 à 9	2 à 4	1 seule
	285	33	4	9	40	55	113	64
%	100	11,6 %	1,4 %	3,2 %	14 %	19,3 %	39,6 %	22,5

Le suivi très précis et transparent du responsable de l'opération permet de vérifier que les chiffres additionnels des effectifs accueillis : 452, auxquels on devrait ajouter les 112 de Noël, n'ont rien à voir avec la réalité des jeunes, personnes physiques, qui ont réellement bénéficié d'École ouverte, soit 252 élèves de l'établissement, si on décompte les 33 extérieurs, ce qui représente au total 43,4 % des 580 élèves qui fréquentent le lycée, chiffre du reste honorable. L'affinement de l'analyse conduit à constater que les "accros" d'École ouverte (au moins 20 demi-journées de fréquentation) représentent 4,6 % de l'ensemble, cependant qu'au contraire plus d'un jeune sur cinq n'a été présent qu'une demi-journée. La comptabilisation des – nombreux – voyages et sorties culturelles, financés dans le cadre d'École ouverte, risque aussi de fausser l'image réelle de fréquentation des activités.

Cette approche annuelle des élèves physiquement présents et de la régularité de leur fréquentation, complémentaire d'une approche par session – qui conduit à compter plusieurs fois le même jeune – permettrait d'y voir plus clair sur l'impact réel du dispositif.

École ouverte est incontestablement une réussite. Il faut en faire profiter davantage de jeunes et

inciter ceux qui s'y inscrivent à y aller de manière plus régulière. Se pose dès lors la question de la subvention forfaitaire à la semaine, qui, identique quel que soit le nombre d'inscrits, n'incite guère, en l'état actuel, à optimiser le dispositif (*cf. supra* 1.1.2).

2.1.2. *Durée, objectifs, contenus*

▪ Une durée variable

Le bilan de l'année établi par la DESCO permet de tirer quelques conclusions.

- la faiblesse du nombre moyen de jours de présence des élèves : entre trois jours et demi et cinq selon les académies. Ce chiffre est de quatre jours dans les trois académies d'Ile-de-France. On voit que la participation par élève est relativement réduite.
- un nombre d'heures/semaine variable. En tenant compte des chiffres par académie établis par la DESCO, la moyenne varie de 28 heures à 41 heures par semaine. Dans la majorité des cas, les enfants sont présents 35 heures et plus par semaine (vingt académies sur vingt-sept).
- une durée d'ouverture tout aussi variable. La moyenne s'établit autour de cinq semaines. La fourchette va d'un minimum de deux semaines et demie (Corse, Orléans-Tours, Rennes, Strasbourg) à trois semaines (Caen, Limoges, Lyon, Martinique, Montpellier, Nancy-Metz, Nantes). A l'autre bout du spectre, Aix-Marseille présente un chiffre moyen de neuf semaines, et Grenoble huit et demie. Des études plus fines indiquent des variations importantes à l'intérieur même des académies. Ainsi les dix-huit établissements gérés par le lycée Louis-Armand de Nogent-sur-Marne, établissement mutualisateur de l'académie de Créteil, en 2002, varient entre un minimum de 13 jours et demi d'ouverture (moins de 3 semaines) à 70 jours et demi (14 semaines).

Nos observations confirment cette extrême variété, d'autant plus difficile à appréhender avec l'obligation comptable de l'équivalent/semaine. En effet, s'ajoutent aux semaines pleines des vacances les équivalents/semaines des mercredis et samedis, et les heures de soutien et de travail les soirs d'école, comptabilisés à tort, quel que soit leur intérêt effectif, au titre d'École ouverte.

Quelques exemples de cette grande variété :

- Collège Paul-Vaillant-Couturier, à Champigny-sur-Marne : une semaine pendant chaque période de congés scolaires.
- Collège Romain-Rolland de Soyaux (Charente) : sept (quatre pendant les grandes vacances – deux en juillet, deux en août – une à Toussaint, à Noël, à Pâques).
- Lycée Robert-Doisneau de Corbeil-Essonnes (Essonnes) : treize semaines (trois en été, deux en hiver et au printemps, une à la Toussaint, cinq correspondant aux mercredis et samedis).

- Lycée professionnel La Floride de Marseille (Bouches-du-Rhône) : dix semaines, une en hiver, une au printemps, deux en été, une à Toussaint, une à Noël, quatre semaines correspondant aux mercredis, samedis et soirs.

Certains établissements (tels le lycée professionnel Le Chatelier à Marseille) font le décompte en demi-journées (285 élèves pour 1 647 demi-journées en 2002).

Dans certains sites, le développement pourrait passer par une extension du nombre de semaines et de jours d'ouverture. On peut souligner qu'en général les établissements ouvrent deux semaines en été – une début juillet, une fin août – très éloignés en cela de la problématique des «étés chauds» qui est à l'origine d'École ouverte.

▪ Des objectifs plus ou moins élaborés

Il arrive que le projet présenté par l'établissement ne précise aucun objectif. Nous avons à plusieurs reprises trouvé cette situation. On peut, à l'opposé, trouver École ouverte intégrée au projet d'établissement, comme c'est systématiquement le cas dans l'académie de Lille, mais également dans nombre d'autres situations : ainsi au collège de Confolens (Charente), dont le projet d'établissement précise : « *École ouverte constitue un outil essentiel à la mise en œuvre de l'axe principal du projet d'établissement, à savoir l'accès facilité à la culture pour chaque élève* » (extrait du projet d'établissement 2002).

Souvent les objectifs peuvent se lire dans le type de public. Ainsi le collège Louis-Pasteur de Chasseneuil (Charente), fait-il participer une centaine d'élèves, dont ceux de la SEGPA. Il en est de même à Hauts-de-Penoy à Vandoeuvre (Meurthe-et-Moselle), Paul-Vaillant-Couturier à Champigny-sur-Marne. Le collège Léon-Blum d'Alfortville accueille à la fois des élèves du collège, de la SEGPA, de la classe de non-francophones et d'autres collèges. Lors de la visite, sur la quarantaine d'élèves présents, quinze sont de la SEGPA. Certaines activités se pratiquent dans les ateliers de la SEGPA. Cette intégration de ce type d'élèves, dont on sait par ailleurs à quel point ils peuvent se trouver en situation d'isolement – voire de relégation – au sein d'un établissement, est extrêmement positive.

La SEGPA est souvent isolée à l'intérieur du collège, isolement qui concerne les élèves, mais aussi

les enseignants. École ouverte peut contribuer à leur intégration et à leur reconnaissance.

Certains établissements affichent des objectifs forts. Tel collège s'est donné comme « *objectif de réconcilier les élèves avec le collège, et, en les responsabilisant, de les éduquer à la citoyenneté* ». Certes, il faut faire la part du discours convenu. Il est parfois éclatant, comme dans ce dernier cas où aucun enseignant n'est engagé dans l'opération, et où les activités sont entièrement sous-traitées par des centres sociaux. Mais le double souci de la dimension culturelle et de la réconciliation avec l'école n'est pas seulement affirmation rhétorique ou reprise de discours officiels. Il est trop présent pour ne pas participer, massivement, des motivations des porteurs de projets.

La présence d'École ouverte dans les projets d'établissement est à cet égard très significative. Tout aussi significative est son absence, surtout quand il n'en est pas question dans les documents, en direction des élèves et des familles. Si tel établissement de l'académie de Versailles invite ses élèves à venir « *sur le chemin de la réussite* », le document qui le présente comme « *un lieu de culture et d'épanouissement* » ne dit pas un mot d'École ouverte.

L'académie de Lille a défini de manière réfléchie et extrêmement étayée les objectifs de ce dispositif, « *en continuité et en rupture avec l'école* ». Ce sont les « *figures libres de l'Éducation nationale* ». « *École ouverte prend appui sur la vie quotidienne du jeune, elle lui permet de comprendre son environnement et se révèle complémentaire de l'institution scolaire. Les sujets traités sont ceux vécus par le jeune et constituent un « terreau culturel ».* L'école doit prendre le relais pour conserver son rôle de restructuration des connaissances ». Rarement, la réflexion sur le rôle d'École ouverte et son positionnement par rapport à l'année scolaire a été bien posée.

Il est rare de rencontrer des objectifs explicités autour d'une animation. Citons pourtant l'exemple de Port-de-Bouc 2002 qui définit les objectifs d'un séjour découverte de la Camargue.

Objectif général : permettre aux élèves de mieux connaître leur environnement (la Camargue, milieu naturel protégé) ; permettre de découvrir des règles de vie saines (vie en communauté) ; proposer aux élèves des activités susceptibles de les remotiver et d'améliorer leur comportement (baisse de la violence) ; satisfaire la demande des enfants. **Objectif opérationnel mentionnant le résultat escompté** : renouer avec le système scolaire par la participation active à des productions concrètes et valorisantes (vidéogrammes, herbiers, photo...) ; se montrer capable de vivre en harmonie avec autrui sans violence, ni physique ni verbale pendant le séjour et « au cours de la vie » - mieux réussir au collège.

▪ Des contenus inégaux

Rares sont les activités articulées autour d'un projet global. Ce cas de figure, qu'a développé l'académie de Lille, est suffisamment exceptionnel pour qu'on le cite comme un modèle.

➤ *Le projet*

Il s'agit d'un projet global de session avec une répartition d'activités entre le matin, où ont lieu approfondissement, remédiation et soutien, et l'après-midi avec création, expression, découverte dans le domaine sportif ou culturel. Bien des canevas d'activités s'établissent ainsi. Ce qui est original ici, c'est que l'ensemble se décline autour d'un seul projet global permettant de relier les activités entre elles : il en est ainsi au collège Jean-Jaurès de Vieux-Condé, avec la réalisation à partir d'un scénario écrit par les élèves, d'une représentation théâtrale et d'un film ; au collège Chasse Royale de Valenciennes, une semaine intitulée «Du respect », avec dialogues avec les sapeurs-pompiers, la police, les sociétés de transport ; au lycée professionnel Ernest-Couteaux à Saint-Amand-les-Eaux, un atelier carrosserie (réalisation d'un kayak en matériaux composites) et un atelier électrotechnique (réalisation de maquettes), dans le but affiché de faire venir des jeunes filles dans ces sections industrielles, alors qu'elles s'orientaient jusqu'alors vers des sections «féminines » offrant peu de débouchés ; au collège Riaumont de Liévin, un travail sur les marionnettes avec une compagnie théâtrale permet de travailler sur le scénario, la construction du castelet, avec des visites de musée et des révisions en histoire-géographie.

Sans être articulées aussi nettement autour de projets, certaines expériences brisent avec les habitudes, font d'École ouverte un « creuset », un « réservoir d'énergie » pour reprendre l'expression de certains acteurs. Ainsi le lycée Galilée de Gennevilliers offre à ses élèves des visites de musée, mais commentées par un conférencier, du sport – mais cela peut être de la voile à Quiberon –, des stages de technique de recrutement et d'embauche. En tout, une cinquantaine d'activités dont l'atelier théâtre qui a débouché sur un partenariat à part entière (l'un des rapporteurs, présent à une représentation de *l'École des Femmes*, a pu apprécier l'extrême qualité d'un public très attentif, en majorité scolaire et accompagné d'enseignants).

On pourrait citer d'autres exemples de ce type, mais ils sont loin d'être majoritaires.

Les moyennes établies par la DESCO par académie présentent une répartition hebdomadaire de dix heures pour le scolaire, neuf heures trente pour la culture, huit pour les loisirs et huit pour le sport.

Moyenne académique des activités effectuées dans le cadre du dispositif

Académies	Activités en nombre d'heures par semaine				Nombre d'heures
	scolaire	culture	loisirs	sports	
Aix-Marseille	12	8	9	9	36
Amiens	16	12	4	6	38
Besançon	9	8	5	8	30
Bordeaux	10	8,5	10	9	37,5
Caen	10	8	7	10	35
Corse	10	12	8	10	40
Créteil	9,5	13	9,5	8	40
Dijon	9	9,5	8	10,5	37
Grenoble	8	15	7	8	38
La Réunion	9	9	9	9	36
Lille	11,5	6	6	6,5	30
Limoges	12	11	9	6	38
Lyon	17,1	8,7	6,4	5,7	38
Martinique	11,5	9	6,75	7,75	35
Montpellier	6	8	8	6	28
Nancy-Metz	8	9	8,5	6,5	32
Nantes	11	11	10	9	41
Nice	10	7	7	6	30
Orléans-Tours	8	9	7	9	33
Paris	11	8,5	7,5	7,5	34,5
Poitiers	12	7	10	6	35
Reims	6	8	20	5	39
Rennes	9	10	8	9	36
Rouen	6	17	7	6	36
Strasbourg	19	7	4	7	37
Toulouse	11	12	6	8	37
Versailles	13	9	10,5	6	36,5
Moyenne	10,54	9,64	8,08	7,57	35,83

La répartition au niveau de chaque académie donne la fourchette horaire hebdomadaire suivante :

	Minimum d'heures semaine	Maximum d'heures semaine
Activités scolaires	6	17,1
Culture	6	17
Loisirs	4	10 (1 cas à 20 heures)
Sports	6	10,5

Il faut traiter ces moyennes avec la prudence qui s'impose, d'autant que la situation varie d'un établissement à l'autre, ainsi que le total d'heures par semaine. Mais on peut voir que certaines académies ont privilégié le choix de l'activité scolaire avec 33 % et plus d'activités scolaires : Aix-Marseille ; Amiens ; Lille ; Lyon ; Martinique ; Nice ; Poitiers ; Versailles. Strasbourg est en tête avec 51,3 %.

D'autres ont privilégié la culture, lui accordant 33 % et plus du temps global des activités : Créteil ; Grenoble ; Rouen ; Toulouse.

Les loisirs – terme générique regroupant des activités difficilement identifiables – occupent une place relativement limitée, si on met à part l'académie de Reims (51 %). La fourchette principale se situe entre quatre et dix heures hebdomadaires, avec un pourcentage du temps total allant de 10 % (Amiens, Strasbourg) à 25 % (Bordeaux, Poitiers, Créteil, La Réunion, Limoges, Nancy-Metz) jusqu'à approcher les 30 % à Montpellier, Poitiers et Versailles.

Les activités sportives présentent la fourchette moyenne de temps la plus étroite : entre six et dix heures cinq, et un pourcentage d'occupation du temps se situant entre un minimum de 15 % (Amiens) et un maximum de 28 % (Caen). La plupart des académies consacrent de 20 à 25 % du temps à des activités sportives.

Les observations de la mission permettent de présenter des exemples qu'ils soient issus des activités scolaires, culturelles et de loisir, des sorties, du sport, ou qu'ils relèvent de la liaison CM2/6^{ème}.

➤ *Les activités scolaires*

Le «soutien scolaire» est souvent présent le matin, ou une partie du matin (le tout début), les activités ludiques étant réservées à la fin de la matinée et à l'après-midi. Il en est ainsi au collège de Soyaux (Charente), où les matinées sont consacrées aux révisions. C'est aussi le cas au L.P. de Pamiers (Ariège), où l'on fait faire aux jeunes de CM2 des «cahiers de vacances» tous les matins pendant une heure quinze durant les trois semaines d'été. Certains apports sur les rythmes biologiques permettent d'envisager des formules plus diversifiées, s'appuyant sur la chronobiologie, qu'École ouverte pourrait utilement expérimenter. A noter que ces activités de vacances sont parfois appelées «aide aux devoirs». Certains soirs de classe, l'aide aux devoirs est financée par École ouverte. C'est le cas du L.P. de Chasseneuil, (Charente), de son voisin le collège Louis-Pasteur de Chasseneuil, du collège Fromentin de La Rochelle, ou encore des L.P. de Marseille. Ce ne sont que quelques exemples parmi beaucoup d'autres.

Le soutien scolaire est parfois uniquement constitué par les « cahiers de devoirs de vacances ». Il arrive qu'il prenne une dimension plus importante et plus imaginative. Au L.P. le Chatelier de Marseille il porte sur la chimie, la comptabilité, l'informatique, le français et les mathématiques. Il a lieu surtout pendant les vacances d'hiver et le printemps sur des plages horaires de trois heures. Les élèves sont accrocheurs, peu nombreux en français (un ou deux), beaucoup en revanche en mathématiques à la dernière session (douze élèves, dont deux du lycée d'enseignement général voisin Victor-Hugo). Ils travaillent durant les trois heures avec juste une pause de dix minutes. Leur capacité d'attention étonne les professeurs.

Il est impératif de préciser la position ministérielle sur l'opportunité de faire financer par École ouverte ce type d'activité, qui est certes intéressant, mais dont le financement est souvent organisé par ailleurs et qui n'est pas expressément prévu par les textes. En ce qui concerne le volet « apprentissage » d'École ouverte, les groupes de pilotage académiques pourraient utilement impulser une réflexion sur des projets impliquant jeu, pédagogie, culture et apprentissages.

➤ *Les activités culturelles et de loisirs*

Les pratiques sont différentes selon qu'il s'agit de semaines entières ou de mercredis/samedis. Elles diffèrent aussi beaucoup d'un lieu à l'autre. Le L.P. de Chasseneuil fonctionne avec des animations de type club, selon une gamme très large (danse, poterie, théâtre, vidéo, danse africaine, piscine, cinéma...), bien d'autres adoptent des formules similaires comme les collèges de La Rochelle qui offrent une palette variée : sports, hip-hop, maquettes, jeux.... Parmi les collèges de l'académie de Versailles certains ont mis en place des ateliers de théâtre, expression graphique, BD et vitrail à Viry-Chatillon, danse et percussion aux Ulis, calligraphie et sculpture sur terre à Gonesse, vidéo à Saint-Germain-lès-Arpajon, initiation à la prise de vue à Corbeil. Par contre, tel établissement de l'académie de Créteil a comme unique activité culturelle une sortie cinéma le mercredi, pour voir des films comme Harry Potter (le coût total des places dans les salles représentant 65 % des dépenses de fonctionnement).

➤ *Les sorties*

On trouvera plus loin l'analyse détaillée des dépenses de fonctionnement des collèges d'une académie. Les sorties y occupent une place non négligeable, même si elles semblent parfois un peu rituelles. On trouve des visites de ferme, les lieux de vols d'aigles, des lieux comme Aquacity, OK Corral. Le Futuroscope, le Parc Walibi, ou le Parc Préhistoire reviennent aussi beaucoup dans les comptes-rendus. Mais les sorties peuvent concerner aussi des jeux, des raids d'aventure. Il est

frappant de voir, parfois, la médiocrité des sorties en région parisienne : Parc Astérix, zoo, base de loisirs, alors que Paris, ses musées et sa périphérie sont riches de ressources disponibles. Certains les utilisent bien entendu, et le Louvre, le musée des Arts Océaniens, l'Institut du Monde Arabe, le salon de l'agriculture sont cités comme lieux de visite. Par contre, l'établissement de l'académie de Créteil mentionné plus haut offre aux élèves comme unique activité de loisir de vacances la visite de parcs d'attraction (13 % des dépenses de fonctionnement).

➤ *Les activités sportives*

La liste est très large : foot, volley, hand-ball, plongée sous-marine, patinoire, rafting, canyoning, ping-pong, tir à l'arc, roller, courses de mini-motos. Ces activités en général variées, occupent une grande place. Ainsi, la semaine type d'animation du lycée professionnel de Pamiers (Ariège) consacre une heure trente tous les matins aux sports collectifs, et deux après-midi sur cinq à un tournoi de ping-pong et à de l'escalade. Les activités sportives s'exercent sur place, ou sont l'occasion d'un déplacement plus ou moins lointain, comme l'initiation à la voile en Bretagne pour tel lycée de l'agglomération parisienne. Elles sont l'objet d'un consensus, même si c'est un domaine où l'on peut d'ores et déjà se poser la question de leur articulation avec les activités proposées par les municipalités.

➤ *La liaison école-collège*

Fréquemment présente, elle est parfois l'un des axes d'École ouverte, comme on l'a vu précédemment dans l'examen des publics accueillis.

En général, une semaine est consacrée à cet accueil, même si une étude plus fine montre qu'elle se réduit parfois à trois jours. Dans l'académie de Versailles, en 2001, trente-sept écoles primaires ont travaillé en partenariat avec les collèges. L'accueil se fait parfois en avril, souvent la dernière semaine d'août. Parfois, les élèves du collège participent à l'accueil, allant jusqu'à préparer avec un agent de service les repas des « petits ». A Champigny-sur-Marne (Val-de-Marne), la dernière semaine d'août est réservée aux CM2. Le cas est très fréquent.

Au-delà d'une pratique institutionnalisée de l'accueil des futurs sixièmes (largement développé, comme on le sait, par les collèges, en dehors de tout dispositif spécifique), il faut signaler des expériences intéressantes qui associent systématiquement aux activités des élèves de primaire, mélangés avec des sixièmes et des cinquièmes. C'est le cas, entre autres, au collège de Manosque dont la moitié du public est composée d'élèves du primaire. A Veynes (Hautes-Alpes), les élèves de CM2 sont accueillis au cours de l'année, participant aux activités avec les sixièmes et cinquièmes. Il en est de même au collège Riaumont de Liévin, où les futurs sixièmes (54 élèves sur les 114 entrants)

sont « tutorés » pendant une semaine par les futurs cinquièmes du collège, qui eux-mêmes avaient été tutorés l'année précédente pour leur entrée en collège.

➤ *La question non tranchée des repas*

Souvent le repas pose problème, car il arrive que les gestionnaires ne veuillent pas confier les clefs du magasin de denrées alimentaires. Dans l'académie de Créteil, sur une douzaine de collèges relevant d'un établissement mutualisateur, un seul, Bondy, nourrit ses élèves, la municipalité servant le repas de midi.

En milieu plus rural, il faut nourrir les enfants qui viennent souvent de loin. C'est le cas dans le département de Seine-et-Marne. C'est aussi le cas dans l'académie de Nancy-Metz, où la restauration est prise en charge dans le financement global, avec petits-déjeuners, goûters et pique-niques. A Pamiers, le prix d'un repas dans un restaurant local est inclus dans le budget. L'activité cuisine-pâtisserie, qui parfois mobilise un ATOS, revient assez fréquemment. Ainsi à Pamiers ou Port-de-Bouc, où la restauration de 60 élèves est assurée par un groupe (tournant) de 10 élèves avec le chef cuisinier.

Il faut aussi signaler qu'à certains endroits l'absence de repas organisé a pour effet de pénaliser certains des jeunes qui ont le plus besoin d'École ouverte. Par ailleurs, des parents nous ont fait part de leur étonnement de bénéficier d'une gratuité totale, repas inclus. La question du repas, et de son mode de prise en charge – en totalité, en partie, pas du tout – par le forfait-semaine doit être posée et régulée. Quelle que soit la décision prise finalement et qui peut varier d'un endroit à l'autre, il est nécessaire que le groupe de pilotage en débattenne et arrête une orientation.

2.1.3. L'encadrement

Le chef d'établissement est responsable du projet École ouverte, de son programme, de son contenu et de son déroulement. A ce titre, il constitue son équipe, composée de personnels enseignants ou ATOS et de tout personnel de l'EN titulaire ou non, stagiaire ou en fonction ; d'autres fonctionnaires et stagiaires de l'Etat, notamment d'élèves en formation dans les IRTS¹⁵; d'intervenants reconnus par la DDJS ou la DDASS ; de toute personne susceptible d'apporter un concours éducatif : membres d'associations, étudiants, familles. Enfin, derniers cités dans cette énumération, *"des emplois-jeunes*

¹⁵ Instituts régionaux de travailleurs sociaux.

comme aide complémentaire à l'équipe éducative". Il est par ailleurs "nécessaire d'avoir un nombre significatif d'enseignants impliqués dans le projet".

Dans les faits, le bilan établi par la DESCO pour 2001 souligne l'importance de cinq groupes d'intervenants sur l'ensemble des fonctionnaires et non fonctionnaires (11 065 personnes).

Aides-éducateurs	3 880	Encadrement	973
Enseignants	2 432	Animateurs	808
ATOS	1 537		

▪ **Les personnels de direction : un rôle majeur, des implications diverses**

Responsable du projet École ouverte, le chef d'établissement joue un rôle moteur dans cette opération car, souvent, la mutation du responsable entraîne la disparition, sauf si elle est ancrée dans la communauté éducative, ce qui assure une continuité. Par ailleurs on observe, dans bien des cas, qu'un chef d'établissement «porteur d'École ouverte» n'attend pas plus d'un an, lors de son installation dans son nouveau poste, avant de réimplanter le dispositif.

Dans la réalité, l'implication des personnels de direction est très variable d'un établissement à l'autre. Tantôt il en assume directement le pilotage et en contrôle le déroulement par une présence permanente, tantôt l'équipe de direction s'organise pour qu'un responsable de catégorie A (chef d'établissement ou adjoint, gestionnaire, CPE) soit présent. Ces deux solutions paraissent l'une comme l'autre satisfaisantes. Dans certains cas (Alfortville, Le Lorrain à Nancy), c'est le directeur de la SEGPA qui assure en fait la responsabilité d'École ouverte, avec l'appui du principal. Il arrive aussi que le chef d'établissement ait tendance à déléguer à un personnel volontaire, qu'il a parfois du mal à trouver, la permanence de la présence physique. On a vu un OEA ici, un MI/SE ailleurs, investis de cette mission d'être le permanent de service. D'où la question de la responsabilité en cas d'accident. Ce point devra être clarifié, car il est évident que le chef d'établissement a besoin de repos et ne peut être présent constamment pour superviser École ouverte en direct. Une réponse de la DAJ à cette question, circonstanciée et largement diffusée, serait opportune.

▪ **Une opposition fréquemment affirmée des enseignants qui n'empêche pas des engagements remarquables**

La place des enseignants est plus ou moins importante selon qu'on l'évalue par rapport aux intervenants fonctionnaires (ils en représentent 47 %) ou par rapport à l'ensemble des intervenants (le pourcentage tombe alors à 22 %).

Dans la réalité, leur présence est variable, tantôt quasi inexistante, parfois avec de fortes implications. Ainsi dans tel collège de l'académie de Créteil, les enseignants représentent la moitié de l'ensemble des intervenants (19 sur 39) ; pour tel autre collège de la même académie, ils sont 6 pour 8 intervenants. Il existe donc des lieux où les enseignants sont extrêmement impliqués. Mais c'est loin d'être la situation générale. Dans l'académie de Lyon, sur les trois dernières années, ils représentent respectivement 18,65 %, 11,52 %, 18,9 % des vacataires, soit un chiffre très faible si l'on pense que dans la plupart des cas les aides-éducateurs ne sont pas vacataires, et qu'on ne compte pas comme vacataires les activités sous-traitées aux associations. Il arrive qu'aucun enseignant ne s'implique dans l'École ouverte.

Dans des secteurs particulièrement difficiles comme la Seine-Saint-Denis, tous nos interlocuteurs font état de la lassitude des enseignants, y compris des plus investis dans la vie de leur établissement, et de l'impossibilité d'empiéter sur des congés objectivement indispensables. De fait, aujourd'hui plus que jamais, avec un métier dont l'exercice est de plus en plus éprouvant, les enseignants, qui sont au quotidien confrontés à l'insécurité, à la crainte d'incidents, à la fatigue, ont besoin de repos et ont le droit, qui ne saurait leur être contesté, à profiter du temps des vacances pour reprendre des forces physiques et intellectuelles.

Et pourtant, l'École ouverte devrait, si elle veut garder sa spécificité pédagogique par rapport aux autres offres, être en priorité l'affaire des enseignants. Or, ce n'est pas le cas en beaucoup d'endroits, où s'affiche parfois une hostilité ouverte. La raison, pas toujours mise en avant, mais réelle, est la crainte que l'engagement rémunéré de certains ne préfigure l'organisation future – et devenue alors obligatoire – des services. Les oppositions sont parfois violentes, comme dans ce collège où le lancement s'est heurté à des "*intimidations, injures, ostracisme, lettres anonymes*", ce qui n'a pas empêché le conseil d'administration de voter le projet à l'unanimité. Dans une académie, le recteur explique le faible développement du dispositif par ces résistances des enseignants, notamment au sein des conseils d'administration, avec lesquels les chefs d'établissement hésitent en définitive à croiser le fer. Ailleurs, une enseignante nouvellement nommée qui, sollicitée par le principal, avait accepté de participer à l'École ouverte, a été mise en quarantaine par ses collègues. Dans une autre académie, l'un des rares collèges engagés a dû renoncer, suite à un refus net du conseil d'administration (6 abstentions, 2 pour, 12 contre). Le procès-verbal est instructif quant aux motivations de ce refus.

« M... expose les principes de l'opération qui doit correspondre à un besoin et être encadrée par des personnels du collège.

Deux périodes sont proposées : une semaine en février et une semaine à Pâques.

Contenu :

Préparation au brevet (révisions), culture hip-hop (musique, danse, graph, communication) : projet en liaison avec le centre socio-culturel du.....

Les enseignants font entendre que leur position est globalement contre le projet et développent leurs arguments :

- les projets proposés sont flous ;
- ils présentent le risque d'empiéter sur le travail des associations de quartier ;
- les risques potentiels pour les élèves et les encadrants (aides-éducateurs) sont-ils couverts dans le cadre de ces activités ?
- les rythmes scolaires doivent être respectés : le repos des vacances est nécessaire ;
- le collège n'est pas un lieu neutre, mais au contraire très symbolique où l'on ne peut pas faire tout et n'importe quoi. ;
- ce projet ne peut fonctionner que si l'ensemble des acteurs fait corps. Or, cela reviendrait à dire que les enseignants doivent travailler pendant les vacances : cela n'est pas croyable.
- La hauteur même des subventions allouées à ce projet est choquante par rapport à la difficulté qu'ont les enseignants à remplir les obligations liées à leur mission.

Mme... partage l'avis des enseignants sur la concurrence possible faite aux associations. Elle propose par contre que le collège puisse être un vecteur d'information et de publicité pour les activités proposées à l'extérieur.

Mme... demande le bilan des actions précédentes.

M... fait état du bilan dressé par les aides-éducateurs qui soulignent l'aspect positif pour les élèves mais regrettent l'absence de lien avec le collège et les enseignants.

[...]

Les enseignants soulignent le fait que certains aides-éducateurs sont également contre. Cependant, ils ne souhaitent pas qu'il soit dit que l'École ouverte ne se fait pas à cause des professeurs. En effet, si les professeurs ne participent pas, cela peut nuire à l'image du collège. Il faut donc rester cohérent dans l'intérêt de l'établissement. De plus, la réalisation de ce projet est compromise par la difficulté concrète pour les professeurs de travailler avec les aides-éducateurs. Les activités touchent un tout petit nombre d'élèves disséminés dans plusieurs classes.

Mme... interroge les élèves sur leur participation à École ouverte. Eux-mêmes n'ont pas participé faute d'information ou pour des raisons personnelles, mais ils font remarquer que d'autres élèves se sentent bien dans l'École ouverte.

M... qui a lui-même animé des activités dans l'École ouverte, souligne l'intérêt du travail avec les associations, mais note que les personnels du collège doivent être suffisamment nombreux pour garder la haute main sur l'encadrement des élèves et cela n'est pas le cas à l'heure actuelle.

Il est donc fréquent que les enseignants soient totalement absents du dispositif, ou se limitent à des interventions très ponctuelles (1/2 à 2 journées). C'est le cas à Veynes, Digne, Manosque, Limoges, Brive, Carmaux... Du reste, l'évaluation du poids réel de la participation des enseignants à École ouverte requerrait une analyse plus fine que le seul dénombrement des individus, avec la prise en compte en journées de leur investissement. La situation, déjà souvent défavorable, apparaîtrait en bien des endroits plus problématique encore.

En revanche, dans certaines régions, les enseignants y croient et s'investissent, souvent entraînés par l'enthousiasme communicatif de leur chef d'établissement, comme à Vandoeuvre-les-Nancy, en évitant toutefois, dans le cas présent, de s'en entretenir avec leurs collègues. Cette implication est

patente dans les secteurs pionniers d'École ouverte : académie de Versailles, établissements de Marseille-Nord. Ainsi, dans les LP marseillais La Floride et Le Châtelier, les enseignants représentent 50 % de l'encadrement. Ailleurs, leur rôle peut être déterminant dans le soutien scolaire.

Lorsque des sortants d'IUFM s'engagent dans l'opération, ils collent en général à leur discipline et considèrent École ouverte comme un champ d'expérimentation complémentaire. Les plus anciens dans le métier prennent plaisir à enseigner autre chose que leur discipline pour montrer aux élèves d'autres compétences ou même faire partager une passion.

A cet égard, on relèvera l'exemplarité de l'engagement des enseignants du lycée Galilée de Gennevilliers, où 35 enseignants sur les 120 que compte l'établissement s'impliquent par rotation dans École ouverte, sous l'impulsion fervente de la documentaliste qui assure la coordination du dispositif, et avec le souci, pour certains, de rompre avec leur discipline d'origine : « *l'assistant social, marathonnier, entraîne en athlétisme, le professeur d'EPS apporte du soutien en mathématiques ; telle TZR¹⁶, professeur d'histoire-géographie, anime l'atelier théâtre, tel professeur initie à la salsa...* » Que voilà une École ouverte bien comprise ! Même engagement de 4 professeurs sur 16 au collège de Corrèze, où le principal fait du soutien en mathématiques, tandis que le professeur de musique anime un atelier théâtre, avec l'aide, pour les décors, d'un ATOS et de parents. Cet enseignant se réjouit de passer la main, dans le domaine musical, à un spécialiste de samba, que l'établissement n'aurait jamais pu s'offrir sans École ouverte.

▪ Les aides-éducateurs, maillon essentiel

École ouverte a beaucoup fleuri depuis 1998, à la faveur de la nouvelle ressource que constituaient les aides-éducateurs. Hiérarchiquement les derniers, presque admis clandestinement (*cf. supra*, la note technique de 1998), ils sont souvent les piliers de l'opération. A Veynes, ce sont même deux aides-éducatrices du primaire qui assurent, sous l'autorité de la principale du collège, la coordination de l'ensemble.

Le développement d'École ouverte ne pourra pas faire l'impasse sur l'apport indispensable constitué par les aides-éducateurs. Par leur jeunesse, leur ouverture et leurs compétences, ils y jouent un rôle essentiel. Leur disparition créera un vide qu'il faudra impérativement combler.

¹⁶ Titulaire sur zone de remplacement.

S'agissant des aides-éducateurs, deux problèmes doivent néanmoins être soulignés :

- La responsabilité : l'inspection générale doit rappeler que les aides-éducateurs ne peuvent se voir confier seuls la responsabilité de la prise en charge d'un groupe de jeunes, surtout lorsqu'il s'agit d'activités se déroulant à l'extérieur des établissements. Il n'est pas rare que ce point soit oublié. Les chefs d'établissement encourent des risques importants, et peuvent voir mise en cause leur propre responsabilité, en cas d'incident ou d'accident.
- Le traitement diffère suivant les sites en matière de rémunération ou d'obligation de service. Les aides-éducateurs le vivent souvent, et à juste titre, comme une injustice. Le principal d'un collège de Nancy relève leur faible motivation et leur amertume, qui sont accrues du fait que les 19 aides-éducateurs des écoles du quartier, soutenus par les responsables de l'enseignement primaire, refusent systématiquement de participer à l'opération, alors même qu'elle est axée prioritairement sur la liaison école / collège.

Le groupe académique de Poitiers résume bien dans son bilan cette problématique : « *Quant aux emplois-jeunes, qui constituent le gros bataillon de l'encadrement, ils ont des positions diverses : un fort engagement dont les répercussions sont sensibles sur le succès de l'École ouverte, ou au contraire, une certaine mauvaise humeur causée par le fait que leurs collègues d'autres collèges étaient libres alors que eux travaillaient, et un emploi-jeune "réquisitionné" dans une autre école vient parfois en "traînant les pieds" ».*

▪ **Pour les ATOS, une reconnaissance**

Les ATOS s'investissent volontiers dans École ouverte, sous réserve naturellement qu'ils ne soient pas strictement cantonnés à des tâches de nettoyage incluses dans leur service statutaire. Il faut bien sûr que les salles soient nettoyées, et il n'est pas interdit que ce nettoyage soit, pour partie, inclus dans le service de vacances. Mais évidemment École ouverte constitue pour eux un travail supplémentaire et peut entraîner des réticences, comme dans tel établissement du Val-de-Marne. La solution adoptée dans certains cas de leur accorder une vacation à tour de rôle pour ce service paraît intéressante.

Ce préalable étant résolu, le rôle des ATOS ne doit pas être négligé. C'est peut-être pour eux l'occasion unique de voir leur place reconnue au sein de la communauté éducative, inscrite dans la loi d'orientation de 1989, comme le faisait remarquer cet ouvrier professionnel de Brive, volontaire pour accompagner des sorties, et qui constatait que les élèves, une fois de retour en milieu scolaire, comprenaient ses servitudes (prise de fonctions à 6 h du matin) et respectaient son travail en respectant les matériels.

Cette participation s'exerce d'abord dans leur domaine de compétences et le valorise : jardinier, cuisinier... Les ateliers "cuisine", animés par les chefs de cuisine ou leurs seconds, rencontrent un succès remarquable, notamment auprès des jeunes filles des quartiers difficiles. Les productions donnent aussi souvent lieu à un partage convivial qui traduit le climat d'École ouverte et façonne des relations et comportements différents.

Il faut citer aussi le travail à contre-emploi. La gestionnaire du collège du Haut-du-Lièvre, dans un quartier difficile de Nancy, anime un cours de broderie, lequel attire même des garçons. Ailleurs, tel agent qui accompagne une sortie VTT, ou une OEA qui se voit confier la responsabilité de la permanence, en liaison constante naturellement avec le chef d'établissement. Il faut toutefois noter que ce dernier type d'engagement soulève des réticences de la part des autres OEA de l'établissement et pose le problème évoqué plus haut de la responsabilité réelle de la personne présente en cas d'accident.

En tout état de cause, la participation des personnels ATOS au dispositif peut et doit être développée. L'accroissement du taux des vacances, même si l'on peut légitimement prôner une graduation de ces indemnités en fonction de la prestation accomplie, devrait à cet égard susciter des candidatures.

▪ Les autres intervenants

Nombre d'autres intervenants sont concernés, mais de manière souvent plus marginale. Les associations, d'abord, apportent tantôt des compétences ponctuelles et pointues, tantôt une logistique forte avec la mise à disposition d'un permanent chargé de la coordination. Ce point sera développé plus loin. On observe aussi des interventions ponctuelles de MI/SE, d'étudiants, de parents, de "grands frères"... , sans naturellement qu'ils occupent une responsabilité majeure, sauf dans ce collège où un MI/SE s'est vu très étrangement confier la responsabilité présenteielle, et ce au nouveau taux de la vacation. Lui a été octroyée, sans participation aux activités ou à leur coordination, simplement pour être présent pendant trois semaines, la coquette somme de l'ordre de 2 000 € incomparable à son salaire habituel.

La présence des CPE est faible : ils sont le plus souvent absents du dispositif, à quelques exceptions remarquables près, où ils en sont la cheville ouvrière, comme dans deux LP de Marseille-Nord.

L'absence de stagiaires IUFM est parfois regrettée, plusieurs de nos interlocuteurs estimant que leur participation à l'École ouverte pourrait constituer un bon terrain d'apprentissage du métier. S'agissant enfin des élèves en formation dans les IRTS, ce vivier n'a été évoqué que pour l'avenir lors d'une récente réunion organisée dans l'académie de Poitiers.

2.1.4. Les partenariats

- **Avec les familles**

Il arrive que l'implication des familles soit importante. Ainsi, à Port-de-Bouc (Bouches-du-Rhône), des parents sont salariés d'École ouverte, animant des clubs les mercredis et les petites vacances. Les familles sont aussi sollicitées pour l'encadrement des sorties, et font partie de la commission qui retient les candidatures. Elles sont parfois invitées en fin de session pour voir des travaux sous forme d'exposition, ou pour des goûters. C'est aussi le cas à Pamiers (Ariège) où l'on retrouve des parents parmi les animateurs d'ateliers. A Vaulx-en-Velin (Rhône), le principal insiste sur le rôle capital d'une mère d'élève qui a fait la publicité d'École ouverte dans les cités. Engagés dans le dispositif, comme animateurs ou accompagnateurs, les parents des milieux défavorisés et immigrés ont un autre regard sur l'école et sur la société.

Toutefois, des principaux se plaignent de rencontrer bien des parents «consommateurs», ne se déplaçant que pour déposer leurs enfants. L'académie de Lille, parmi d'autres, constate que les parents sont peu ou non engagés, tout en estimant qu'ils en tirent pourtant une meilleure image de l'école, ce qui les pousserait à s'investir davantage comme délégués.

- **Avec les associations locales**

Les partenariats avec les associations peuvent être tout à fait fructueux. Dans toutes les académies, les animations assurées par des conventions avec des associations locales sont multiples : danse, théâtre, plongée, arts du cirque, équitation, clubs de plongée, marionnettes... Il est à noter que ces partenariats, que l'on devine à travers les comptes-rendus, n'apparaissent pas toujours dans les bilans.

La première question qui se pose est celle de la concurrence. Ce sont parfois les mêmes activités qui sont proposées aux jeunes dans deux lieux différents. La différence étant qu'à l'école elles sont gratuites, tandis que dans les associations – ou dans le centre communal – elles sont payantes. La même question de la concurrence se pose également avec l'UNSS. Cette question est traitée différemment selon les lieux. On la retrouve d'ailleurs dans les relations avec les communes.

Il ne faut pas le cacher. Au-delà des discours, la concurrence est évidente dans certains lieux, et se gère mal. Les vieux réflexes d'hostilité et de rivalité sont trop connus pour qu'on les développe. Par rapport à l'UNSS, certains collèges prennent en charge la cotisation et décomptent les activités UNSS comme une activité École ouverte. Ailleurs, on affiche une volonté de partenariat, et de complémentarité. Ainsi à Léon-Blum d'Alfortville : « *Il n'y a pas de concurrence avec les centres de loisirs qui s'adressent aux plus jeunes ; il est exclu d'ouvrir les mercredis et les samedis, ceci pour ne pas entrer en concurrence avec les associations sportives et de quartier, soutenues par le conseil général et la ville* ». Les associations culturelles et sportives étant en général fortement impliquées dans les politiques municipales, nous allons retrouver cet aspect dans les partenariats avec les municipalités.

L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille montre à la fois l'extrême variété des situations et la part que peuvent prendre les associations dans le dispositif. Dans les 42 collèges de l'académie engagés dans l'opération en 2002, 16 % des dépenses vont à des partenaires associatifs. Parfois, les conventions n'existent qu'avec une ou deux associations. Ainsi tel lycée, cas à vrai dire exceptionnel, utilise 63 % de ses crédits (dont le total est le plus important de l'académie) en partenariat avec deux associations, tandis que les vacations représentent 26 % des crédits. Sur les 101 associations partenaires recensées, les montants des prestations conventionnées vont de 7 à 46 852 €

Manifestement, dans certains cas, le recours à la sous-traitance est excessif. Il faut noter des dérives, certains établissements sous-traitant entièrement École ouverte soit à la Ligue de l'Enseignement, soit à l'AROEVEN (académie de Limoges), ou encore, dans un passé récent, aux Francas, dans un collège des Alpes-de-Haute-Provence, où le dépassement du seuil des marchés publics a entraîné un litige porté devant le tribunal administratif.

Important, le partenariat avec les associations doit être rigoureusement défini. Il ne peut se réduire à une sous-traitance. L'équipe de l'établissement doit toujours **garder la main sur le dispositif**, en étant claire dans ses objectifs et en développant une réflexion pédagogique sur ses activités en amont et en aval.

▪ Avec les municipalités

Les partenariats avec les municipalités sont de plusieurs ordres.

- Les communes peuvent **soutenir les initiatives** du collège. Dans des lieux aussi divers qu'Alfortville, Gennevilliers, Vandoeuvre, Lormont, Viry-Châtillon..., il existe un partenariat avec

l'office municipal des sports ou celui de la jeunesse. Les informations sur les activités École ouverte peuvent passer dans le bulletin municipal ou être affichées au centre d'information jeunesse.

- Les communes ont pu **susciter École ouverte** en l'englobant dans leur propre dispositif. École ouverte est ainsi intégrée dans une démarche antérieure. La ville de La Rochelle a impulsé une opération "collège ouvert" dans le cadre d'un contrat éducatif local. Ce contexte explique qu'École ouverte se résume ici à une simple sous-traitance aux centres sociaux de la ville par les collèges, centres sociaux qui assurent toutes les activités, y compris le soutien scolaire.
- A Manosque, l'association para-municipale « Enfance Jeunesse et Loisirs » remplit la fonction de coordonnateur de l'opération, avec pour conséquence une très faible implication du personnel et des enseignants.

Parfois, une vraie réflexion s'est engagée sur la complémentarité. A Sartrouville, par exemple, École ouverte fonctionne pendant l'été aux périodes non couvertes par des activités municipales. On a vu qu'à Alfortville il n'y a pas d'ouverture les mercredis et samedis pour ne pas créer de concurrence avec les associations sportives et de quartier. C'est aussi le cas au collège de Corrèze.

La question du **rapport avec le contrat éducatif local** est donc centrale. Dans un certain nombre de cas, comme à Manosque ou Viry-Châtillon, École ouverte est intégrée dans ce dernier.

Que l'initiative soit le fait de la municipalité ou de l'école, la question de l'équilibre du partenariat est fondamentale si l'on estime qu'École ouverte doit garder une spécificité.

Sur cette question, prenons l'exemple d'un département, la Gironde. Ce département a signé 30 contrats éducatifs locaux à ce jour, et prévoit d'en signer 23 autres au cours de l'année 2003. Passés avec 27 communes et 3 communautés de communes, ces contrats sont proposés aux communes à partir d'une convention cadre adoptée par les partenaires institutionnels (MJENR, DRAC, DDJS). De très nombreux partenaires sont associés : le conseil général, la caisse d'allocations familiales (CAF), qui finance par le biais des contrats « enfance » et des contrats « temps libre jeunes », la mutualité sociale agricole, le comité départemental olympique et sportif, la ligue de l'enseignement, le FASILD. Le but du contrat est d'inciter à une mise en cohérence des différents dispositifs au niveau local. Dans deux des communes ayant signé le CEL (Lormont et Cenon), les quatre collèges pratiquant École ouverte sont associés à la réflexion et participent au groupe communal. Au niveau national, cette implication des collèges dans les CEL est peu fréquente, alors qu'elle l'est davantage au niveau du primaire. Au 31 décembre 2001, 2 171 contrats étaient signés, touchant 6 556

communes. 13 675 établissements scolaires étaient concernés, dont 87 % dans le primaire. A cette heure, le nombre de collèges pratiquant École ouverte et impliqués dans la réflexion des contrats éducatifs locaux, est sans doute encore faible. Il n'est pas pour autant négligeable.

Il faut souligner que dans certains cas la réussite des contrats éducatifs locaux est avancée comme explication à une présence modeste d'École ouverte. C'est l'argument développé dans l'académie de Montpellier : les villes des Pyrénées-Orientales organisent beaucoup d'activités estivales pour les jeunes et les contrats éducatifs locaux rendent les mêmes services qu'École ouverte. D'autres éléments sont sans doute à mettre ici en avant, parmi lesquels l'afflux massif d'élèves en grande difficulté, mal vécu par les équipes éducatives qui ne sont pas de ce fait enclines à s'investir hors temps scolaire. D'ailleurs, lorsqu'est proposée la mise en place du dispositif, des oppositions internes se font jour et les conseils d'administration sont plutôt défavorables.

Il est important d'avoir, au niveau local, communal ou intercommunal, une vision globale des actions péri-éducatives et éducatives menées en direction des enfants et des jeunes, et de coordonner ces actions pour éviter doublons et concurrence stérile. C'est pourquoi il est capital d'affirmer les spécificités d'École ouverte et de réaliser les activités prioritairement dans les locaux du collège et avec ses personnels.

2.1.5. Les financements, les coûts, les procédures

- **Les financements**

- *Variations sur l'intangibilité du principe de la semaine forfaitaire*

Les interlocuteurs que la mission a rencontrés ont des positions contrastées sur le principe de la semaine forfaitaire. Les paramètres d'appréciation semblent relever de plusieurs ordres : les effectifs accueillis, l'isolement géographique ou culturel de l'établissement, la richesse des partenariats, la politique académique et la dimension pédagogique du projet.

Globalement, pour la plupart des établissements que la mission a visités, le principe du forfait semble bien accepté, les moyens octroyés permettant une gestion satisfaisante des effectifs.

Il faut reconnaître que, si pour certains le forfait est peu contesté, c'est parce que, dans le cadre de partenariats locaux, ce financement peut être abondé, sans que cela apparaisse nécessairement dans les comptabilités. C'est le cas lorsque les établissements bénéficient de prêts de locaux (installations

sportives à Corrèze et à Gennevilliers), de tarifs préférentiels ou d'entrées gratuites (tickets/loisirs fournis par la mission Ville de la préfecture de région d'Ile-de-France).

Le ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche apporte également un financement de poids par le biais des aides-éducateurs qui, dans le cadre de leur contrat de travail, participent aux activités d'École ouverte, sans que cela soit, sauf exception, imputé au forfait/semaine.

Cependant ce forfait a fait l'objet d'observations, chaque fois que le fonctionnement était tributaire de problèmes de transport. Les établissements situés dans des zones peu ou mal desservies en transport en commun ou éloignées de centres culturels et de loisirs souffrent alors de ce financement uniforme, car ils doivent assumer des coûts de transport élevés qui grèvent lourdement leur budget.

D'autres établissements victimes de leur succès ont reconnu avoir parfois des difficultés à contenir les adeptes, à assurer l'encadrement dans des conditions satisfaisantes et il apparaît curieux, dès lors, que le financement soit identique que le nombre d'élèves soit égal à 30, voire moins dans la réalité, ou à 120, et quelle que soit l'implantation de l'établissement.

On peut réfléchir sur un éventuel phénomène de régulation, car nombre d'acteurs d'École ouverte vont même jusqu'à raisonner en seuil d'équilibre. Celui-ci serait atteint vers 40-50 jeunes, seuil qui permet, le matin de constituer quatre groupes pendant les trois heures d'activités «scolaires», l'après-midi de prendre un bus, unité de mesure admise par certains comme idéale.

Enfin, parmi les académies visitées, il faut noter que deux d'entre elles, par l'intermédiaire du groupe de pilotage régional, se sont orientées vers une adaptation du financement en fonction de l'activité proposée, du nombre de participants, du coût réel prévu. Pour une académie, la fourchette/semaine attribuée aux établissements variait ainsi en 2001 de 230 € à 4 562 €

Dans d'autres académies, la modulation se traduit par des financements additionnels au forfait/semaine, versés aux établissements. C'est le cas en Ile-de-France où la préfecture de région, mission ville, ajoutait systématiquement, en 2002, 534 € aux 4040 € du niveau national. Dans l'académie de Lille, les établissements bénéficient de fonds de la préfecture de région ainsi que du conseil régional pour des projets ciblés.

Un certain nombre de chefs d'établissement ne cachent pas qu'École ouverte constitue une manne très importante, au regard de leur programme et des effectifs accueillis. Parmi les motifs qu'évoquent, du reste, les équipes pédagogiques pour rejeter l'opération, il arrive que l'aisance dont

bénéficie École ouverte soit mise en regard des crédits pédagogiques dont ils disposent en cours d'année pour faire face à l'ensemble des obligations scolaires (le procès-verbal du conseil d'administration de deux collèges situés dans deux régions très différentes est explicite sur ce point).

➤ *Les délais de notification et de virement de fonds ou l'intérêt des reliquats*

Qu'il s'agisse de la date de notification officielle d'attribution de crédits transmise aux établissements réalisateurs ou de la date de virement des fonds à l'établissement payeur, les délais sont très longs.

Ainsi, dans une académie, la lettre d'attribution de crédits École ouverte pour 2002 parvient-elle aux établissements le 17 juin 2002 pour des opérations commencées dès le 18 février. Quant à l'établissement mutualisateur situé dans la même académie, il a reçu les fonds du MJENR en deux vagues (le 2 juillet et le 20 décembre), ceux des autres financeurs les 5 août et 15 octobre.

L'intérêt de grouper les reliquats au niveau de l'établissement mutualisateur est évident dans ces conditions puisqu'il permet d'amorcer les paiements dès février, même en l'absence de fonds attribués au titre de l'exercice. Là aussi, tout est une question de mesure, et il reste à trouver une juste proportion, un ratio satisfaisant pour toutes les parties, des reliquats par rapport au volume des opérations annuellement traitées. Une proportion de 50 % du financement demeurant en reliquat constitue évidemment une anomalie.

▪ **Les coûts**

➤ *Des coûts en personnels très variables selon les organisations et les statuts des intervenants*

En 1992, la part des vacances par rapport au fonctionnement s'étalait de 70 % à 30 % ; depuis que les aides-éducateurs sont intégrés au dispositif, la plupart du temps dans le cadre de leur contrat de travail, la fourchette est de 60 % à 40 %.

L'observation, au niveau d'un établissement mutualisateur, de deux établissements aux situations opposées, faisant appel sur une année, l'un à 39, l'autre à huit intervenants, permet de mesurer l'extrême variété des situations.

Les 39 intervenants d'un établissement sur une année, pour 42,5 jours d'École ouverte se répartissent comme suit pour un total de 1 336 vacations sur l'année :

Nombre d'intervenants par qualité	Nombre de vacations par individu
1 chef d'établissement	75 vacations
2 conseillers principaux d'éducation	30 et 50 vacations
1 emploi-jeune	74 vacations
19 enseignants	8 à 76 vacations
1 gestionnaire	10 vacations
2 secrétaires	15 et 48 vacations
4 surveillants	12 à 42 vacations
9 vacataires extérieurs	7 à 54 vacations

Pendant l'année scolaire, les mercredis et les vacances de printemps sont animés par les différentes catégories de personnels mentionnées ci-dessus. En été, l'opération repose sur un emploi-jeune, une secrétaire et des vacataires extérieurs. Le nombre de bénéficiaires d'École ouverte sur l'année dans cet établissement est annoncé égal à 260.

Dans un autre établissement, l'équipe est restreinte puisque, avec un nombre de jours voisins (soit 32 jours), le chef d'établissement fait intervenir huit adultes : six enseignants (l'un bénéficie de 8 vacations, les autres de 50 à 240 vacations), un surveillant (205 vacations), un vacataire extérieur (85 vacations), pour un total de 1065 vacations sur l'année. Six des huit adultes interviennent à chaque session.

On constate ici deux politiques différentes, très tributaires, sans doute, du projet d'École ouverte.

De plus, le choix des personnels a une incidence financière : le recours aux personnels auxiliaires impose le paiement de charges patronales plus importantes que pour les titulaires (4,25 % pour les titulaires, 38,23 % pour les auxiliaires). C'est ainsi que les agents comptables mutualisateurs, quand la vacation était à 11,99 € brut, conseillaient, pour suivre le budget, d'utiliser le taux de 12,50 € pour un titulaire, celui de 16,58 € pour un auxiliaire.

La part des vacations par rapport au fonctionnement risque de progresser à nouveau, en raison de la fin du dispositif emploi-jeunes. Par ailleurs, l'évolution de ce taux sera aussi fonction, comme on l'a vu *supra*, de l'investissement plus ou moins important des titulaires par rapport aux auxiliaires.

Le coût et les aléas possibles du service d'un auxiliaire travaillant en direct pour l'établissement expliquent peut-être en partie l'utilisation d'associations. C'est à l'association qu'il appartient de rémunérer les personnes qu'elle a mises à disposition de l'établissement. Le lien entre l'établissement et l'association est la facture. Elle doit avoir été précédée d'une convention prévoyant les dispositions financières. Les dépenses de fonctionnement d'École ouverte doivent en effet respecter les dispositions en vigueur s'appliquant aux EPLE.

➤ *Des amplitudes surprenantes dans la répartition des dépenses de fonctionnement*

L'examen individuel des établissements fait apparaître des situations particulièrement contrastées. Ainsi, dans une académie, la répartition des dépenses par établissement se traduit-elle par des amplitudes inattendues, comme en témoigne le tableau ci-après.

Année 2002

Etat des dépenses en euros pour les établissements d'une académie (source : établissement mutualisateur)

Etablissement		Fournitures + Divers		Transports-Voyages		Associations		Vacations		Total
N°	Type	Montant	%	Montant	%	Montant	%	Montant	%	
1	COL	1 636.94	6.2	14 852.25	56.	358.00 (2)*	1.4	9 396.91	35.	26 244.10
2	COL			6.350.77	6			17 159.41	8	23 510.18
3	COL	1 011.52	4.4	3 877.09	37			17 969.06	63	22 857.67
4	COL	6 741.67	16.	10 069.88	17	1 049.60 (4)	2..5	23 433.84	78.	41 294.96
5	COL	4 412.40	3	8 331.20	24.	5 875.21 (7)	13.9	23 517.55	6	42 136.36
6	COL	3 752.06	10.	791.86	4	5 341.84 (2)	31.6	7 010.54	56.	16 896.30
7	COL	5 019.22	5	11.080.22	19.	9 840.29 (4)	22.8	17 126.18	8	43 065.91
8	COL	4 347.90	22.	10 307.39	8			14.237.22	55.	28 892.51
9	COL	1 455.09	2	6 120.81	4.7			20 449.95	8	28 025.85
10	LP		11.	5 296.88	25.	1 402.64 (2)	2..2	57.909.95	41.	64 609.47
11	LP	3 748.79	7	2 884.08	7	6 547.50 (3)	20.6	18 635.72	5	31 816.09
12	LP	3 489.49	15	3 440.53	35.	7 412.38 (4)	26.2	13 918.66	39.	28 261.06
13	LP	2 164.65	5..2	22 874.55	7	5 557.62 (4)	14.3	8 399.15	8	38 995.97
14	LP	8 926.34		8 147.78	21.	2 023.00 (2)	6.1	14 282.89	49.	33 380.01
15	LY	3 007.26	11.	2 448.71	8	2 332.49 (3)	8.2	20 482.71	3	28 271.17
16	LY	4 125.62	8	5 483.00	8..2	58 852.00 (2)	63.3	24 584.56	73	93 045.18
17	LY	1 314.69	12.	667.49	9.1	8 075.85 (2)	31.2	15 793.91	89.	25 851.94
18	COL	539.47	3	1 606.75	12.			11 726.45	6	13 872.67
19	COL	2 447.42	5..5	4 893.00	2	3 530.40 (3)	13.9	14 454.98	58.	25 325.80
20	COL	15 420.18	26.	5 125.30	58.			14 103.69	5	34 649.17
21	COL	1 478.20	7	10 589.00	7	11 155.77 (7)	42.1	3 260.43	49.	26 483.40
22	COL	746.00	10.	3 780.00	24.			6 648.56	3	11 174.56
23	COL	1 635.00	6	29 252.73	4	7 729.50 (9)	14.8	13 640.97	21.	52 258.20
24	COL	5 621.69	4.4	8 368.03	8.7	1 140.00 (1)	3.9	13 900.83	5	29 030.59
25	COL	1 831.65	5.1	8 214.67	5.9	411.00 (1)	1.6	15 618.17	42.	26 075.49
26	COL	7 659.51	3.9	13 076.83	2.6	76.22 (1)	0.2	24 440.29	8	45.252.85
27	COL	283.16	9.7	2.599.18	11.	2 057.38 (4)	15.1	8 669.83	72.	13 609.55
28	COL	475.34	44.	6 441.82	6			39 373.80	5	46 290.96
29	COL	1 131.59	5	5 870.95	19.	1 645.98 (2)	9.2	9 139.59	26.	17 788.11
30	COL	3 975.13	5.6	7 959.37	3	6 720.52 (5)	17.5	19 757.19	4	38 412.21
31	COL	1 891.43	6.7	6 846.21	14.	7 101.15 (3)	23	15 026.41	61.	30 865.20
32	COL	16.65	3	4 284.60	8	2 135.66 (3)	13.6	9 270.54	1	15 707.45
33	COL	9 514.69	19.	533.34	40	1 140.00 (1)	5.6	9 196.40	84.	20 384.43
34	COL	3 333.73	4	1 865.73	33.	6 084.80 (2)	22.4	15 912.82	5	27 197.08
35	COL	1 728.87	7	2 979.08	8			16 738.91	57.	21 446.86
36	COL	200.14	16.	10 202.32	56			7 070.28	1	17 472.74
37	SEGPA	9 324.65	9	39 228.21	28.			23.779.10	40.	72 331.96
38	COL	13.536.22	2.1	5 728.86	8	41 136.98 (10)	48.3	24793.28	7	85 195.34
39	COL	779.82	1	5 976.20	31.	5 210.00 (4)	33.1	3 766.20	12.	15 732.22

40	COL	642.45	6.4	1 072.00	5	2 145.36 (2)	26.9	4 126.50	3	7 986.31
41	COL	7 901.68	10.	17 323.81	28.	7 871.89 (2)	10	45 241.31	59.	78 338.69
42	COL	755.16	3	1 952.70	9			372.45	5	3 080.31
			6.1		19.				26.	
			0.1		1				2	
			46.		13.				47.	
			7		9				9	
			12.		33				59.	
			3		20.				9	
			8.1		7				54	
			1.1		22.				63.	
			12.		2				7	
			9		27.				85.	
			15.		3				1	
			9		2.6				51.	
			5		6.8				4	
			8		13.				51.	
			10.		9				5	
			1		58.				48.	
			24.		4				7	
			5		54.				59	
					2				45.	
					6.7				1	
					38				58.	
					13.				5	
					4				78	
					22.				40.	
					1				5	
					63.				32.	
					4				9	
									29.	
									1	
									23.	
									9	
									51.	
									7	
									57.	
									8	
									12.	
									1	
Totau x	42	148 023.44	10. 6	328 795.08	23. 6	221 961.03 (101)*	15,9	694 337.19	49. 9	1.393 116.74

**Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'associations concernées*

Au niveau global chacune des parts semble équilibrée, avec la moitié des dépenses servant aux rémunérations, une participation correcte, mais limitée des associations, de faibles frais de fournitures, et des transports et voyages en proportion non négligeable, mais raisonnable. En revanche, l'examen individuel des établissements traduit des situations particulièrement contrastées, voire, pour certaines, aberrantes : la part des vacances dépasse 75 % dans cinq établissements. L'un d'eux va jusqu'à 89,6 % et ne dépense aucune fourniture. Se pose alors la question de la répartition des dépenses de fonctionnement entre les différents postes et de la nature des activités que recouvrent ces dépenses.

En matière de fournitures, comment un établissement qui sous-traite apparemment raisonnablement peut-il faire fonctionner École ouverte avec 16,65 € sur 15 707 € soit 0,1 % ? Mieux encore, deux établissements n'ont apparemment aucune dépense de fournitures. A l'opposé, un autre consomme

15 420,18 € soit 44,5 % de ses dépenses, sur ce poste. Ces fournitures correspondent-elles bien aux besoins d'École ouverte ?

Quatre établissements consacrent plus de 55 % des crédits en frais de transports/voyages. Se pose, à ce sujet, la question de la gestion globale des crédits dans le cadre d'un établissement mutualisateur : le fait de mandater toutes les dépenses des établissements réalisateurs sur un seul établissement support conduit à constater que les dépenses de transport se sont élevées à 107 201,36 € c'est-à-dire au delà du seuil des marchés qui est actuellement de 90 000 €HT. Il paraît très difficile cependant d'imposer un marché face à la diversité des projets et à l'éparpillement géographique des établissements (certains distants de plus de 250 kms de la métropole régionale). Le prochain relèvement des seuils devrait régler en partie ce problème.

La sous-traitance par des associations est particulièrement élevée dans un collège (48,3 %) et surtout dans un lycée (63,3 %). Sur les 101 associations partenaires recensées, les montants des prestations conventionnées vont de 7 à 46 852 €. Comme cela a été souligné dans le chapitre consacré aux partenariats, dans certains cas, le recours à la sous-traitance paraît excessif.

Les sorties culturelles et ludiques posent à présent moins de problèmes comptables qu'au début de l'opération, les entreprises établissant des factures ou étant réglées dans le cadre de régies d'avances.

Pour sécuriser les opérations, les établissements mutualisateurs ont mis en place des procédures juridiques et financières qui méritent d'être résumées ici.

- **Les procédures mises en place par les établissements mutualisateurs**

- *Un dispositif de conventions à deux étages*

École ouverte a deux étages juridiques de conventions, quand l'académie dispose d'un établissement mutualisateur : des conventions entre l'établissement mutualisateur et les établissements réalisateurs ; une convention entre les financeurs et l'établissement support pour que ce dernier reçoive les crédits au titre des établissements réalisateurs.

Dans le cadre de la mise en place du groupement de services, cette dernière convention devrait être opérationnelle en 2003, si cela n'a déjà été fait. Des modèles simplifiés de conventions du nouveau type, mis à disposition sur le site du ministère, permettraient une homogénéisation réglementaire.

➤ *L'accompagnement du suivi de gestion*

La plupart des établissements supports ont mis en place des procédures destinées à permettre un suivi de gestion. L'établissement réalisateur établit un pré-budget par session, à l'aide des informations communiquées en matière de traitements par l'établissement mutualisateur. Il peut donc répartir le financement suivant ses propres choix. En fonction des vacances réellement payées et des frais de fonctionnement, ce budget se transforme en compte rendu de gestion.

Plusieurs établissements mutualisateurs ont adopté le système d'un budget limitatif à chaque session, les soldes étant gérés au niveau académique.

➤ *Un service de paye centralisé*

La fonction principale des établissements mutualisateurs consiste à verser des indemnités. Pour ce faire, les agences comptables utilisent toutes le logiciel « stages » des GRETA. Les agents comptables les plus chevronnés ont mis au point des procédures et établi des modèles de documents. Certains de ces documents revêtent une importance particulière, comme l'autorisation de cumul pour les titulaires de la fonction publique, la lettre d'engagement pour les vacataires, ainsi que l'état des intervenants par session, pour lesquels le chef d'établissement réalisateur doit vérifier le non-dépassement du plafond des 250 vacances annuelles.

Ces procédures, qui paraissent lourdes aux établissements réalisateurs lors de leur mise en place, ont, en contrepartie, l'avantage de la rapidité du paiement par l'établissement mutualisateur dès réception des pièces justificatives.

La professionnalisation des agents comptables est d'autant plus importante que certains ont parfois à gérer plusieurs réglementations. Ainsi en est-il pour l'agent comptable de l'académie de Nancy-Metz qui doit effectuer des déclarations URSSAF dans quatre départements, avec des taux de cotisations spécifiques pour la Moselle.

Le contrôle de la justification du service fait revient à l'agent comptable. Pour l'assurer sans bloquer le fonctionnement, tous les agents comptables des établissements mutualisateurs que la mission a rencontrés prévoient une délégation de signature du chef d'établissement support au profit du chef d'établissement réalisateur, notamment pour attester le service fait. Celui-ci est en effet le seul, sur place, qui puisse garantir l'authenticité et l'exactitude de la justification. Le chef d'établissement support contresigne ensuite le document.



Il conviendrait d'adapter la réglementation, qui pour l'instant ne prévoit pas en EPLE la délégation de signature d'un ordonnateur à quelqu'un d'autre que le gestionnaire.

C'est en effet le chef d'établissement réalisateur qui décide de l'opportunité de la dépense, des attributions de vacations. Ainsi, qu'il s'agisse d'une politique académique ou de décisions personnelles, **la modulation de vacations est très souvent pratiquée** par les établissements réalisateurs, en fonction de la professionnalisation requise, et certains ont même établi des barèmes suivant les différents cas (soutien, accompagnement de sorties, initiation à une activité). Cette modulation semble très opportune et il serait sans doute bon de la généraliser.

La diffusion sous forme de circulaire des réponses fournies par la direction des affaires juridiques (DAJ) à la mission apporterait des réponses aux questions que se posent les agents comptables, dans le cadre de leur responsabilité personnelle et pécuniaire, sur les indemnités des personnels.

➤ *Un encadrement juridique des dépenses de fonctionnement*

La mission a pu constater dans de nombreux établissements supports la pertinence des dispositions relatives aux dépenses de fonctionnement. La fonction support est financée par une cotisation auprès des établissements réalisateurs, dont le montant est de 3 à 5 % de la subvention. En ce qui concerne les dépenses matérielles de fonctionnement, avant l'obligation du groupement de services, deux systèmes étaient en vigueur : l'un consistant à rembourser à l'établissement réalisateur les dépenses qu'il avait déjà supportées, l'autre, plus rare, consistant à payer directement les dépenses de l'établissement réalisateur dans la comptabilité de l'établissement support. Dans ce deuxième cas, très souvent une délégation de signature était donnée au chef d'établissement réalisateur pour engager et liquider les dépenses.

Avec le groupement de services, le remboursement n'est plus autorisé. Se repose alors le problème déjà évoqué plus haut de la légalité de la délégation de signature.

Pour faciliter les menues dépenses, des régies temporaires ont été créées.

Le système centralisateur permet un contrôle minimum et une régulation par les établissements supports. Ainsi, le paiement aux associations est-il contrôlé, conditionné à la fourniture des statuts, de la convention, de la délibération du conseil d'administration revêtu de son caractère exécutoire.

Ces remarques ne peuvent qu'inciter au maintien des établissements mutualisateurs qui permettent d'avoir une vue d'ensemble sur les postes de consommation et sur les pratiques des établissements réalisateurs.

Il est à souhaiter que les groupes de pilotages régionaux, avant d'acquiescer aux nouveaux projets, se livrent, avec le tact nécessaire, afin de ne pas décourager le volontariat, à une analyse critique des écarts les plus criants que traduisent ces bilans financiers. L'agent comptable mutualisateur, et encore moins le chef d'établissement mutualisateur, ne peuvent exercer seuls ce regard critique qui revêt un caractère politique et qui relève, en conséquence, des responsables académiques et régionaux, recteur et préfet de région.

2.1.6. *Le pilotage*

D'après la note technique du 2 mars 1998, "*le groupe régional est la véritable instance de pilotage de l'École ouverte*". Sa composition et son rôle y sont précisés. Les groupes peuvent se constituer en groupes académiques ou départementaux. L'examen des situations académiques permet d'établir que, dans l'ensemble, le pilotage administratif des dossiers est satisfaisant, mais que presque partout, l'expertise de la dimension pédagogique des projets est négligée.

▪ Un fonctionnement correct des instances réglementaires

Lorsque le groupe de pilotage régional est régulièrement constitué, il n'est que très rarement présidé par des responsables de haut niveau : préfet ou SGAR, recteur, SGA ou SG adjoints, ou IA-DSDEN. Dans la région Ile-de-France, sans doute pour les raisons historiques qui ont présidé à la création de l'opération, est mentionnée la coprésidence par le préfet de région ou le SGAR et les 3 recteurs en personne. Du reste le groupe de pilotage régional d'Ile-de-France compte parmi ses membres des responsables nationaux des ministères concernés ou des partenaires, ce qui lui confère un statut particulier. En Lorraine, également, le préfet de région assume une présidence effective. En général, la présidence du groupe reste l'affaire du correspondant académique d'École ouverte, le plus souvent le proviseur vie scolaire. Le groupe est convoqué tantôt par la préfecture, tantôt par le rectorat, et se tient au siège, parfois à une annexe, de l'une ou l'autre de ces administrations.

Seule l'académie d'Aix-Marseille, parmi l'échantillon observé, fait état de la création en 2001, en plus du GPR préexistant, d'un groupe de suivi académique, investi de 6 objectifs, dont celui de *"préparer le travail du groupe de pilotage régional par une réflexion et un examen plus approfondi des projets École ouverte"*. Les procès-verbaux de ce groupe attestent un travail remarquable conduit en interne, associant largement des acteurs d'École ouverte, ce que ne permet pas le GPR.

Par ailleurs, en Ile-de-France a été créé un bureau de pilotage régional composé des trois correspondants académiques, des chefs d'établissement et agents comptables des EPLE supports, de représentants de la politique de la ville, de la préfecture, du ministère et du FASILD.

- **Un suivi administratif satisfaisant**

L'instruction administrative des dossiers est généralement bien conduite. C'est le cas en particulier à Aix-Marseille, à Limoges et à Créteil. Dans cette académie, les instances *"ont un rôle essentiellement institutionnel dans le contrôle de la régularité des procédures administrative et financière et la mesure quantitative des résultats obtenus au regard de la participation financière de chacun"*.

En outre, certains établissements mutualisateurs apportent des conseils pour la procédure administrative et financière. Il en est ainsi à Lille et Aix-Marseille, où un *vademecum* remarquable pour sa clarté et sa simplicité a été élaboré.

On relève aussi des initiatives en matière de communication : à Lille, avec six pages du journal de l'académie consacrées à des témoignages de responsables heureux de s'investir dans École ouverte, ou à Créteil, grâce au journal rectoral ou par l'utilisation comme vecteur du livret d'accueil destiné à tous les personnels nouveaux arrivants.

Les recteurs ne sont guère présents sur ce dossier. Celui de Créteil préside tous les ans la réunion des chefs d'établissement concernés par le dispositif et celui de Montpellier a visité tous les sites – il est vrai peu nombreux – de son académie. On signale dans une académie "*l'énergique impulsion*" du préfet de région, avec une position trop effacée de l'académie.

▪ **Un déficit quasi général de pilotage pédagogique**

Le regard pédagogique est trop souvent absent. Les projets sont vérifiés par rapport aux critères techniques d'éligibilité, mais très peu par rapport aux contenus. Dans une académie, le correspondant académique est un personnel administratif et le GPR, présidé par un chef de division du rectorat, ne comprend aucun représentant de la pédagogie, IA-IPR/EVS ou PVS considérant qu'ils ont d'autres priorités. On nous objecte que ce sont les IA-DSDEN qui s'en chargent, ce qui, dans les faits, n'est pas le cas. A plusieurs reprises est évoquée l'absence d'intérêt des corps d'inspection pour École ouverte.

Cette défaillance de pilotage pédagogique est perçue dans les établissements. Une principale de collège résume bien l'opinion générale, lorsqu'elle considère que la réussite d'École ouverte repose « *sur l'expérience des "piliers" qui travaillent – fort consciencieusement au demeurant – en électrons libres* ». Il n'est du reste pas choquant que la réussite vienne d'en bas, mais force est de reconnaître que tous les projets École ouverte n'ont pas la même densité et que le regard critique d'un pédagogue averti limiterait certaines dérives.

Dans ce contexte, il convient de saluer le pilotage pédagogique fort mis en place par le recteur de l'académie de Lille, en appui de son souhait de donner au printemps 2002 une nouvelle impulsion au dispositif, prioritairement en direction des zones sensibles. Cette volonté s'est traduite par une dynamique de projet confiée aux acteurs eux-mêmes, les chefs d'établissement.

"S'appuyant sur le constat d'une étanchéité dans les emplois du temps d'École ouverte, l'IA-IPR-EVS et le chargé de mission ont constitué un groupe de pilotage de douze chefs d'établissement chargés de la construction de fiches pédagogiques privilégiant l'expérience sociale plutôt que l'approche ternaire (scolaire, culture, sport). En mai 2002, ces mêmes chefs d'établissement, à l'aide des fiches, ont animé un séminaire sur École ouverte.

Cette procédure s'inscrit dans la culture lilloise : étude des sujets dans le cadre de groupes de pilotage, élaboration de fiches descriptives des actions, échanges entre pairs dans le cadre des bassins, mutualisation des expériences, autonomie et responsabilité de chaque établissement.

*Les **chefs d'établissement** retrouvent ainsi dans le cadre d'École ouverte une revalorisation de leur **identité pédagogique**, École ouverte s'intégrant dans le projet d'établissement. Ils ne sont pas seulement*

chargés d'instruire un dossier administratif et financier, mais impulsent et animent un dispositif dans lequel « le jeune dans sa globalité » est considéré".

Voilà une démarche qui illustre une forte impulsion académique nourrie par les acteurs eux-mêmes.

Quelques départements, comme l'Essonne, conduisent une animation auprès des chefs d'établissement qui organisent École ouverte, en y associant d'autres établissements susceptibles de mettre en place l'opération.

2.1.7. Des résultats satisfaisants pour tous les acteurs

Le discours, tenu surtout par les responsables administratifs, mais aussi par des élèves et des intervenants enseignants, est positif. Il insiste sur le changement de l'image de l'école – celle des lieux et celle du personnel – auprès des élèves. Il insiste aussi sur le respect des locaux par les élèves ayant fréquenté École ouverte. Ainsi peut-on lire dans un rapport d'établissement :

« L'école rencontre auprès des élèves et des familles un très grand succès. Un nombre croissant de professeurs s'impliquent dans les actions conduites et commencent à représenter des forces de propositions. Les partenariats se développent avec les associations et organismes. Les personnels ATOS y trouvent largement leur place et s'y sentent valorisés. Des parents animent des activités de clubs tant en semaines dissociées qu'au cours de congés scolaires. École ouverte est reconnue par l'ensemble de la collectivité scolaire comme un lieu de socialisation, de culture, d'échange nécessaire au développement des élèves ».

La représentation d'École ouverte est donc très positive. Le correspondant académique de Nancy-Metz cite, par exemple, l'amélioration du climat de l'établissement, l'enrichissement des élèves défavorisés par l'apport culturel et artistique très apprécié, la meilleure intégration des élèves du CM2.

Certains enseignants insistent sur la connaissance qu'ils y acquièrent du jeune. Quelques-uns évoquent un effet-retour sur leurs propres pratiques : cet "*autre mode relationnel entre jeunes et adultes*" est assez souvent avancé. Autre argument, mais peu étayé, celui de la mixité sociale. Le nouveau regard des jeunes sur le collège revient constamment. Sont évoqués "*l'émergence de talents*", la "*valorisation d'élèves en échec scolaire*", le "*respect des personnes et du matériel*". On voit bien, à travers ces témoignages, que les adultes engagés dans l'expérience en sont satisfaits.

Un des moyens de considérer de plus près le vécu par les élèves nous a paru être **l'étude de l'absentéisme**. Si la fidélisation des publics est souvent avancée, l'analyse des absences montre ici et là une réalité un peu différente. On le voit sur les chiffres globaux d'une académie, celle de Versailles. En effet, le rapport inscrits/présents y est le suivant :

	Inscrits	Présents	Pourcentage
Été	2 843	2 480	87,23 %
Petites vacances	5 446	5 032	92 %
Mercredis et samedis	1 989	1 958	98 %

Les chiffres globaux de présents donnés par l'académie de Créteil sont les suivants. Été : 76 % ; Toussaint : 86 % ; hiver : 96 % ; mercredis et samedis : 93 %.

« *Tous les inscrits ne viennent pas* », se plaignent des principaux qui soulignent la difficulté d'organiser certaines activités.

Ce rapport inscrits/présents – dont on voit qu'il est plutôt satisfaisant – doit être modulé par la variation des présences en cours de semaine. En voici deux exemples.

Exemple 1 : 30 élèves la première semaine de juillet 2001. Un élève est absent quatre jours ; quatre élèves trois jours ; trois élèves deux jours. Vingt-deux élèves sur les trente ont donc suivi la totalité des activités de la semaine. Huit ont été partiellement absents (deux filles et six garçons, alors qu'il y a douze filles et dix-huit garçons). Dans la session de fin août 2001 du même collège, sur trente et un enfants, dix ont eu des jours d'absence, dont deux élèves un jour, deux élèves deux jours, deux élèves trois jours. Chaque fois, sur les trente élèves inscrits, il y avait 2/3 de garçons et 1/3 de filles. Ce sont cette fois les filles qui ont été davantage absentes que les garçons.

Exemple 2 : sur les 20 élèves inscrits pendant la première semaine de juillet, on en comptait 12 le lundi, 17 le mardi, 17 le mercredi, 19 le jeudi, 17 le vendredi. Lors de la dernière semaine d'août 2002, sur 18 élèves inscrits, cinq ont été totalement absents. Les 13 autres par contre ont été présents tous les jours sauf le vendredi. Là aussi, on constate une déperdition entre inscrits et présents, et une importante variation quotidienne.

Certaines activités regroupent un nombre réduit de jeunes. Dans un LP du Sud de la France, 42 élèves étaient inscrits. On en comptait réellement une vingtaine (en y incluant ceux qui étaient passés et repartis), dont deux en pétanque, sept en boxe, trois en initiation internet, dix en moto (répartis en cinq/pilotage et cinq/mécanique et code de la route). Pour les autres jours de la semaine, la liste des inscrits est variable : quinze élèves inscrits en karting, sept en séance de cinéma, cinq en information BAFA, quatre en VTT, six en équitation. École ouverte fonctionne donc comme un lieu où sont offertes un certain nombre d'activités, où les élèves s'inscrivent en fonction de leurs goûts. Ceci ne

manque pas d'intérêt, d'autant que sont présents des élèves de collèges et d'écoles primaires. Mais les groupes sont parfois extrêmement réduits.

Un autre établissement, celui-ci du Nord de la France, offre aux visiteurs le chiffre modeste de 14 élèves regroupés en trois ateliers. Un autre encore, dans la banlieue lyonnaise, montre un groupe de neuf élèves autour d'une jeune enseignante sur l'apprentissage du français. Cette activité, au demeurant remarquable, est la seule de l'établissement au moment de notre visite.

Les vécus par les élèves peuvent être différents selon les cas de figure. Il existe de véritables « accros » d'École ouverte, tels ces élèves d'un LP qui ont à leur actif sur l'année plus de vingt demi-journées de fréquentation. École ouverte, par l'offre de sorties en récompense d'une « bonne conduite », joue parfois sur le comportement des élèves pendant l'année scolaire.

Il arrive que des établissements soient « débordés » par le succès. Ainsi, le collège Édouard-Manet de Marseille, qui avait prévu une cinquantaine de participants et cinq ateliers un lundi 23 décembre, a vu arriver quatre-vingt-douze jeunes et a dû en conséquence limiter l'accès le lendemain aux seuls élèves de l'établissement.

Dans ce même collège, on a dans le passé utilisé les activités ludiques de l'après-midi comme « récompense » éventuelle de l'application au soutien scolaire du matin. Le collège a abandonné la formule et a choisi d'intégrer le soutien scolaire dans les activités, réflexion qui a permis d'expérimenter, de fait, avant l'heure, les itinéraires de découverte, faisant d'École ouverte un laboratoire pour la pédagogie, initiative très intéressante qui demanderait certainement à être étendue. D'autres activités, comme la formation des délégués de classe, ont permis aux élèves de mieux jouer leur rôle en conseil de classe.

Plusieurs principaux ou proviseurs de zones particulièrement difficiles ont souligné l'importance de ce dispositif pour les filles, notamment maghrébines, affirmant que leurs familles ont confiance dans le label « école », ce qui constitue souvent pour ces élèves la seule possibilité d'échapper à un milieu familial très prégnant durant la période des vacances. Nous nous sommes donc attachés à étudier quelques aspects de la **fréquentation d'École ouverte par les filles**.

Garçons et filles se répartissent équitablement au niveau national. Si, pour la première fois, le bilan 2000 présentait davantage de filles que de garçons (52,13 % de filles, 47,87 % de garçons), le bilan 2001 revient à une quasi parité (49,94 % de filles ; 50,06 % de garçons).

École ouverte est-elle particulièrement fréquentée par les filles dans certaines académies ?

École ouverte – Répartition des élèves par sexe – Bilan année 2001

Académies	Nombre de jeunes effectivement présents à un moment donné de l'année		
	Total	Filles	Garçons
Aix-Marseille	10 623	5 087	5 536
Amiens	2 220	1 260	960
Besançon	1 062	504	558
Bordeaux	2 400	750	1 650
Caen	431	225	206
Corse	204	105	99
Créteil	6 062	3 238	2 824
Dijon	1 560	721	839
Grenoble	1 019	549	470
La Réunion	2 835	1 498	1 337
Lille	9 612	5 053	4 559
Limoges	1 219	671	548
Lyon	702	430	272
Martinique	386	205	181
Montpellier	380	179	201
Nancy-Metz	1 757	893	864
Nantes	922	524	398
Nice	3 500	1 650	1 850
Orléans-Tours	890	420	470
Paris	394	200	194
Poitiers	121	62	59
Reims	1 250	680	570
Rennes	503	236	267
Rouen	611	320	291
Strasbourg	3 676	1 338	2 338
Toulouse	1 791	916	875
Versailles	9 470	5 044	4 426
TOTAUX	65 600	32 758	32 842
		49,94 %	50,06 %

Certaines académies sensibles accueillent davantage de filles : Versailles 5 044 contre 4 426 ; Créteil 3 238 contre 2 824 ; Lyon 430 contre 272. Dans d'autres, par contre, le déséquilibre en faveur des garçons est net et difficilement explicable, comme à Strasbourg : 1 338 filles ; 2 338 garçons. La fréquentation importante de jeunes filles, habituellement confinées par tradition culturelle dans l'appartement familial, a été signalée à la mission dans un collège de Limoges, à Vaulx-en-Velin dans

la banlieue lyonnaise, ainsi qu'à Marseille. L'académie de Lyon présente d'ailleurs un « déséquilibre » systématique en faveur des filles ces trois dernières années :

Année	Établissements	Garçons	Filles
1999	11	342	453
2000	8	253	294
2001	9	272	430

On rencontre aussi une majorité de jeunes filles dans un LP situé dans un quartier difficile de Marseille qui compte, sur 452 élèves, 238 filles pour 214 garçons. Ce chiffre est d'autant plus intéressant qu'il s'agit d'un établissement à dominante industrielle. Du reste, le proviseur note que *« l'accueil des élèves pendant les périodes de congés scolaires permet à des adolescents, en particulier les jeunes filles, de sortir d'un milieu culturel peu ouvert à la civilisation occidentale »*. Pour ces jeunes filles, École ouverte constitue la seule possibilité de quitter l'appartement familial pendant les vacances.

L'académie de Versailles a procédé à une étude approfondie de la répartition filles/garçons selon les périodes. En voici la traduction en termes de pourcentage, en ce qui concerne les inscrits et les présents.

	Été		Petites vacances		Mercredis/samedis	
	Inscrits	Présents	Inscrits	Présents	Inscrits	Présents
Filles	55,89	54,71	54,14	53,55	51,23	50,66
Garçons	44,11	45,29	45,81	46,45	48,77	49,34

Comme on le voit, les filles sont assez largement majoritaires tant en été qu'aux petites vacances, cette nette « avance » s'amenuisant les mercredis et samedis.

Il semble donc que, dans certaines académies, École ouverte joue un rôle spécifique, en permettant à des jeunes filles d'avoir accès à des activités ludiques et culturelles qu'il leur est difficile, voire impossible, d'avoir par ailleurs.

Le changement de regard mutuel entre les élèves et les adultes qui les encadrent est souvent avancé. Ainsi au LP Le Châtelier de Marseille, les élèves ont acquis une autre image de leur CPE coordonnateur, réputé pour sa rigueur pendant l'année, rigueur qu'ils comprennent mieux quand ils ont vécu avec lui à École ouverte. Le tournoi de Fut-Sal¹⁷ a permis au professeur d'EPS qui l'anime de découvrir sous un autre angle deux de ses propres élèves : passifs en cours, ils donnent ici toute leur mesure.

Au collège Paul-Vaillant-Couturier de Champigny-sur-Marne, le regard que portent les élèves sur l'enseignant moteur du projet, le respect dont il jouit partout – on vient le chercher quand il y a un conflit – n'est pas pour rien dans la «conversion» à École ouverte d'enseignants qui y étaient hostiles à l'origine.

Ici et là, cependant, des réserves pointent. Ainsi, une conclusion d'un rapport sur une semaine de trois jours en février signale : « *Pas d'absentéisme important de ceux qui étaient présents dès le début* ». Ou « *Certains ne devraient plus être acceptés à cause de leur attitude fatigante pendant toute la semaine, surtout dans le bus* ». De même, des pratiques, dont nous avons parlé, qui consistent à récompenser des attitudes correctes au cours des activités par la participation à « la » sortie – et donc inversement à en priver ceux qui auront été insupportables –, indiquent bien que tout n'est pas aussi simple qu'on le dit parfois.

L'évaluation en termes de changement, non seulement de comportement, mais de résultats scolaires, est extrêmement malaisée. Trop souvent, le dispositif est entièrement autonome, et les activités « scolaires » implantées de manière artificielle. Dans le cas inverse, les réussites peuvent être impressionnantes.

Il serait souhaitable d'inscrire le prolongement de projets réalisés pendant les semaines de vacances ou les mercredis et samedis d'École ouverte dans les itinéraires de découverte, ou, inversement, de s'appuyer sur les activités développées pendant l'année scolaire précédente au cours de ces itinéraires pour bâtir le programme pédagogique d'École ouverte.

L'expérience citée plus haut du LP de Saint-Amand-les-Eaux dont le but était de faire prendre conscience aux filles qu'elles pouvaient s'inscrire dans des filières comme la carrosserie et l'électrotechnique est exemplaire. Non seulement on a assisté à une forte augmentation de la

¹⁷ Foot-ball pratiqué en salle.

présence des filles dans le pôle industriel (76 % de filles en électrotechnique), mais celles-ci obtiennent un fort taux de réussite aux examens, et par exemple 80 % au baccalauréat professionnel.

Il pourrait être utile d'utiliser les lycées professionnels pour faire découvrir aux filles des formations traditionnellement réservées aux garçons, dites masculines, pendant les semaines d'École ouverte.

A la fin d'observations pour le moins contrastées, on relève, à côté d'activités occupationnelles et quelque peu routinières, des réussites émouvantes. Voici quelques témoignages vécus.

*Dans une banlieue difficile (75 % de CSP défavorisées, site prévention violence), un jeune d'origine togolaise revient témoigner sur son expérience passée. Il s'est inscrit à tous les ateliers scientifiques et aux sorties culturelles. Il a par ailleurs exercé la fonction **d'adulte-relais**, médiateur entre ses pairs et l'équipe pédagogique, et il se destine à la profession d'avocat.*

*Su Zhen, arrivée de Chine à l'âge de 12 ans, admise alors dans une classe d'accueil pour primo-arrivants car elle ne parlait pas un mot de français, est actuellement en classe préparatoire après avoir obtenu son bac S avec mention très bien. Elle a bénéficié de toutes les sessions École ouverte, non pas pour une aide au travail dont elle n'avait pas besoin, mais pour profiter de toutes les sorties que ses parents n'avaient pas les moyens de lui offrir : cinémas, théâtres, musées. Son pays d'adoption semble avoir emprunté le chemin d'École ouverte pour lui offrir **sa culture**.*

Au-delà de ces exemples éclatants et exceptionnels, terminons par des mots d'élèves : « On est contents d'être là. Au moins on ne s'ennuie pas, même si on apprend des choses ». Un autre : « École ouverte, c'est le bonheur ». Un autre encore : « École ouverte, c'est un bol d'air ». Et ce dernier : « A l'école et au collège, on travaille ; à École ouverte, on apprend ».

2.2. Les classes-relais

2.2.1. Les publics accueillis

Comme cela a été rappelé dans la première partie, les classes-relais, telles que définies par la circulaire de 1998¹⁸, ont vocation à accueillir des élèves de collège manifestant un rejet de l'institution scolaire, soit par des problèmes comportementaux (manquement au règlement intérieur, agressivité, absentéisme chronique, exclusion d'établissements successifs), soit par des attitudes d'extrême passivité, de repli et d'auto-dépréciation systématique, et un refus de tout investissement réel et durable, sans pour autant relever d'un enseignement adapté ou spécialisé, soit enfin des jeunes totalement déscolarisés. Qu'en est-il des jeunes qui fréquentent les sites visités ?

¹⁸ Les ateliers-relais feront l'objet d'un développement spécifique en 2.3. Ils ne seront donc pas évoqués ici.

- **Un public plutôt masculin, majoritairement issu du cycle central, accusant d'importants retards scolaires**

Les garçons sont beaucoup plus nombreux que les filles à fréquenter les classes-relais. Ils étaient en 2001-2002 : 80 % à Gap, 75 % au collège Pasteur de Caen, 87,5 % à Lisieux, 82 % en Loire-Atlantique, 70 % dans les Hauts-de-Seine. A Carrières-sous-Poissy, le déséquilibre est encore plus marqué, puisque l'année dernière la classe n'a accueilli qu'une seule fille pour 24 garçons, tout comme à Sartrouville où, en sept semaines, seules deux filles ont bénéficié du dispositif, contre 32 garçons, ou encore en Seine-et-Marne où l'on ne comptait que deux filles sur 55 jeunes en 2001-2002. Dans l'académie d'Amiens, sur sept dispositifs, plusieurs n'ont accueilli que des garçons durant l'année dernière. On relève néanmoins de rares cas où la situation est inversée : ainsi la classe de Brive comptait l'année dernière six filles contre deux garçons.

Ces constats corroborent les observations nationales recueillies par la direction de la programmation et du développement. Celle-ci explique cette situation par une différence de comportement entre les garçons et les filles face à l'échec scolaire, les premiers adoptant davantage des comportements violents, alors que les filles se réfugient dans une attitude passive, mieux tolérée par les collèges. De ce fait les classes-relais sont davantage alimentées par les garçons, plus souvent perturbateurs que les filles¹⁹.

Les textes ne précisent pas l'âge d'accueil des élèves. Ceux-ci doivent, sauf parfois les déscolarisés, être inscrits dans des collèges. C'est d'ailleurs le cas partout, à l'exception de dispositifs particuliers, comme « Second cap » en Seine-Saint-Denis, qui, rattaché administrativement au lycée professionnel Jean-Baptiste de Gagny, est destiné à des jeunes âgés de 16 à 18 ans, fortement déscolarisés, avec pour objectif de leur donner une formation professionnelle. Il en est de même au LP Jean-Prouvé de Nancy, ainsi qu'à Metz, avec un dispositif particulier, le STRECO²⁰.

A ces exceptions près, c'est bien à des élèves relevant du collège que s'adressent les classes-relais. La fourchette d'âge va de 11 à 16 ans, mais les nombreux retards scolaires que connaissent les jeunes concernés font qu'en réalité ces classes accueillent très peu d'élèves de moins de 13 ans, et qu'en revanche ceux de 16 – voire 17 ans – y sont en nombre.

Les projets pédagogiques des classes s'adressent le plus souvent à des élèves du cycle central (5^{ème}/4^{ème}), auxquels s'ajoutent à la marge des élèves de 6^{ème} ou de 3^{ème}. Il en résulte souvent une forte hétérogénéité du public, difficile à gérer.

¹⁹ Note d'information 03-07 de février 2003.

²⁰ Structure Relais Collège.

Partout néanmoins, les équipes d'encadrement signalent – et les inspecteurs généralement ont pu le constater – des niveaux scolaires très bas. Ainsi à Carrières-sous-Poissy, où la classe est alimentée par des élèves de 4^{ème}/3^{ème}, les élèves rencontrés lors de la visite d'inspection maîtrisent très mal l'expression écrite. Ailleurs, l'unique jeune présent, « *chattant « sur internet » a participé à un dialogue épouvantable (vocabulaire, orthographe !) d'un niveau lamentable* ». A Saint-Pons-de-Thomières (Hérault), les 7 élèves accueillis en 2001-2002 « *ont, pour cinq d'entre eux, un niveau scolaire bien inférieur à celui de la classe qu'ils fréquentent, avec un niveau réel s'étalant de la 6^{ème} au CE1, pour des inscriptions de la 5^{ème} à la 3^{ème}* ». Ailleurs encore, c'est un élève de 3^{ème} qui ne sait pratiquement ni lire ni écrire.

▪ **Des jeunes en grande souffrance, très perturbés dans leur vie familiale et sociale**

La souffrance de ces jeunes est partout signalée. A Clermont-Ferrand, il est fait état d'« *élèves sous tutelle, connaissant une grande misère, abandonnés dans la rue* », à Montluçon, de grandes difficultés sociales et, souvent, familiales. Au dispositif-relais de l'Arrageois rattaché au collège Diderot d'Arras, il s'agit d'« *enfants en souffrance qui ne sont pas pris en charge* » et qui évoluent dans « *un milieu familial chaotique* ». La famille est très souvent disloquée, soit monoparentale, soit recomposée.

A Carrières-sous-Poissy, la mission a eu « *la perception d'une très grande détresse psychologique de ces élèves dont la jeunesse tellement abîmée par ses conditions de vie familiale ne présente aucun des traits habituels qui la caractérisent (même quand elle est délinquante) : pas de héros (sauf Mesrine pour l'un dont le frère est en prison), pas de goût pour la télévision, pas de goût pour la musique, même pas pour le rap, pas d'activités, pas d'envie de lire, même pas les bandes dessinées,...rien,...pas d'espoir,...jusqu'au refus de sa propre image par un élève qui ne veut plus se regarder dans la glace...)* ».

Quelques témoignages recueillis auprès de jeunes ou de leurs parents attestent la souffrance de ces adolescents :

- **Maxime** : beaucoup de souffrance. La maman a quitté Nancy avec ses 4 enfants pour le soleil. Très vite, ce fut la galère. L'installation au cœur de quartiers maghrébins a suscité du racisme anti-blanc. Alors qu'il avait 17 de moyenne en 4^{ème} au collège L..., le jeune, fragilisé, a pris peur et a été d'autant plus harcelé, racketté, embarqué dans des dérives. La maman a tout essayé depuis deux ans : le changer de collège, le mettre dans le privé, les "copains" venaient le cueillir à la sortie. Désormais, il vit cloîtré chez lui, a envisagé de mettre fin à ses jours, et ne sort qu'avec sa mère. Bien qu'encore très introverti, il espère, après la classe-relais, pouvoir s'orienter vers une carrière militaire.

- **Géraldine**, également en 5^{ème}, ne voulait plus rien faire. La classe-relais où elle est restée également 3 mois 1/2 lui a redonné confiance en elle et a débouché sur un placement dans une maison familiale rurale où elle est en pré-apprentissage d'équitation, mais dont elle supporte mal l'internat. Sa maman d'accueil craint une rechute. L'inspection générale a invité le coordonnateur de la classe-relais, dans le cadre de sa mission de suivi, à se rendre sur place pour aider à tisser des liens qui font défaut avec ses nouveaux éducateurs.
- **Myriam**, 14 ans, en 5^{ème} dans une EREA. Situation familiale conflictuelle et complexe. Disputes incessantes entre les parents qui ont abouti au divorce. Mais les parents habitent toujours l'un et l'autre le même quartier et les rencontres conflictuelles ont toujours lieu. La juge pour enfants a ordonné le placement de Myriam et de sa sœur. Mais fugues répétées des deux sœurs. Myriam, confiée ensuite à sa sœur aînée, reprend sa scolarité, mais s'absente à nouveau. La prise en charge au Relais EN... s'articule autour d'un entretien individualisé des acquis scolaires et d'un travail sur le projet professionnel en lien avec l'EREA.
- **Maguy** a 15 ans. Elève au collège de ..., elle a été beaucoup absente en classe de 5^{ème}. La situation familiale complexe a entraîné son placement au foyer de l'enfance, où elle était en fait très peu encadrée et livrée à elle-même. Réinscrite dans un autre collège, elle a tenu...2 jours, a été suivie par 3 juges des enfants différents en 6 mois. C'est par un des juges qu'elle a connu la classe-relais qu'elle a fréquentée d'octobre 2001 à juin 2002. Depuis la rentrée, elle est au collège ..., dans une équipe enseignante qui joue le jeu vis-à-vis de la classe-relais. Un prochain départ en Guadeloupe, où la famille rêve de refaire sa vie et de se reconstruire, fait aussi rêver Maguy et ... la démobilise dans ce retour au collège. Le jugement sur la classe-relais est très positif: travaillant moins vite, elle y accrochait mieux qu'au collège. L'équipe est jugée très compétente. Maguy nous apparaît encore très mal dans sa peau, bien que l'équipe de la classe-relais note de sensibles progrès.

On peut voir à travers ces exemples à quel point pèsent des situations familiales complexes, conflictuelles – familles mono-parentales, violences intra-familiales – sur les comportements et les processus de déscolarisation. Bien entendu, pèsent également des conditions sociales difficiles (chômage, grande précarité...). On peut comprendre dans ces conditions pourquoi ces élèves, le plus généralement insupportables à eux-mêmes, deviennent si naturellement insupportables également à la plupart des adultes ; on peut comprendre aussi pourquoi l'école, à elle seule, est si mal armée pour répondre aux problèmes qu'ils posent, et pourquoi la vision pessimiste qu'on peut avoir à leur égard a besoin, pour être combattue, d'une singulière détermination.

▪ **Un public toujours dur, voire très dur**

Ces situations personnelles très pesantes ont des répercussions sur le comportement des jeunes, le plus souvent déviant par rapport à la règle de leur établissement ou à la loi.

Il en résulte de nombreuses mesures administratives ou judiciaires. Souvent 50 % des jeunes ou plus font l'objet d'un suivi administratif par les services des conseils généraux, ou d'un suivi judiciaire, par la PJJ. Si les structures plus spécifiques à la PJJ accueillent les cas les plus lourds (classe-relais de l'école d'application de Marseille : 80 % de mesures judiciaires), les élèves qui font l'objet de mesures sont plus de 50 % à Arras et Sartrouville, 62,5 % à La Rochelle, 70 % à Limoges et en

Loire-Atlantique, 84 % en Meurthe-et-Moselle, 85 % à Montpellier-Las Cazes, et jusqu'à 100 % à Brive. A plusieurs reprises, dans les sites visités, l'absence de tel élève s'expliquait par une convocation du juge ou du commissariat.

Les témoignages des équipes enseignantes sont sans ambiguïté sur ce point. Ainsi, à Carrières-sous-Poissy, le professeur de mathématiques, « *n'utilise pas le document d'appui pédagogique en mathématiques Aire et Périmètres, parce qu'il craint de donner des ciseaux aux élèves* ». A Gap, un chef-lieu pourtant tranquille, éloigné des grandes métropoles et des banlieues chaudes, le coordonnateur, enseignant chevronné et plein de sagesse, note dans son journal de bord :

- Le 21/01 : " [un tel]... *n'a pas trouvé de centre d'intérêt mobilisateur, sauf tout ce qui touche à la délinquance... très agité et en rejet systématique...entraîne le groupe vers l'insolence ou le refus...ne craint que la prison...* "
- Le 26/02 : " ... *exclu pour absences non justifiées et impolitesse, n'a fait ni demande de réintégration ni excuses...* " ; [un autre] : " *ne parvient pas à adopter une autre attitude que celle du dénigrement systématique, de la grossièreté...* " .
- Le 21/03 : " *L'attitude se dégrade sensiblement pour l'ambiance, le travail et la motivation...S. est allé 2 fois à la limite de l'affrontement physique avec les aides-éducateurs* ". [Au cinéma], " *les élèves parlent haut, se déplacent, se lèvent avant la fin* "... [Une autre fois], " *ils frappent aux carreaux et lancent des injures en direction de l'équipe...* " .

A Aix-en-Provence, un remplaçant occasionnel qui enseigne en SEGPA ne cache pas que : « *Mieux vaut 16 élèves en SEGPA que 5 ou 6 jeunes en classes-relais* ». A Saint-Pons-de-Thomières, dans l'arrière-pays héraultais, la conjugaison de la scolarisation de jeunes d'une maison d'enfants à caractère social (MECS), avec d'autres issus de familles difficiles transplantées du littoral, et la proximité d'un LP qui recrute également des cas très lourds susceptibles d'alimenter le dispositif, avait transformé il y a deux ans la classe-relais en « *bombe permanente* », selon l'expression du principal. Certains jeunes de la MECS disaient vouloir venir « *faire exploser* » le collègue.

A Saint-Genis-Pouilly (Ain), si les relations avec les élèves ne sont pas actuellement conflictuelles, l'équipe en place en 2001/2002 a été confrontée à trois cas graves, qui ont fini par provoquer la démission de la plupart de ses membres. Le dispositif s'inscrit désormais dans « *une logique de prévention des conduites à risques ou prédélinquantes* » plutôt que « *dans la gestion d'un public asocial et agressif* ». Au-delà d'un certain indice de gravité des difficultés, l'élève n'est pas admis dans le dispositif.

Certains de ces élèves relèvent d'une éducation spécialisée. Plusieurs de nos interlocuteurs regrettent que des instituts de rééducation refusent des jeunes aux troubles psychologiques évidents, qui aboutissent de ce fait en classe-relais. C'est en particulier le cas dans l'Hérault.

Parfois, des jeunes manifestent un rejet absolu de l'école, une « *phobie d'école* » (Clermont-Ferrand), un « *refus du franchissement de la grille du collège* » qui a imposé à Metz le recours à une structure hors les murs.

▪ **Une hétérogénéité trop forte qui doit conduire à des spécialisations**

Certaines classes-relais cumulent les critères d'hétérogénéité. Nous en donnerons ici deux exemples, l'un au collège Rosa-Luxembourg d'Aubervilliers :

« Il faut noter cette différence entre deux types de publics « décrocheurs » susceptibles d'être accueillis dans les classes-relais. Ceux qui perturbent les classes, agités, voire hyperkinétiques (C... n'a cessé de chercher à attirer notre attention pendant les deux heures, en interrompant sans cesse le dialogue, en multipliant les actes de provocation), et ceux qu'on n'entend jamais et qui risquent de passer inaperçus alors qu'ils requièrent tout autant d'attention que les autres.

[...] Les élèves de classes-relais (quand ils sont bien orientés) sont souvent des adolescents très intelligents, ce qui est un critère essentiel pour ne pas les orienter vers d'autres structures (SEGPA, UPI).

La question de l'orientation en classe-relais a été évoquée longuement à propos d'une cinquième élève récemment arrivée, absente ce jour-là, dont le problème semblait plutôt relever de la psychiatrie que de la classe-relais. Une « crise » très violente, survenue dans le couloir, semblait avoir gravement perturbé la vie de l'établissement... »

l'autre au LP Jean-Prouvé de Nancy :

« Les élèves de l'année dernière, au nombre de six, ont intégré pour trois d'entre eux un CAP, pour un autre une troisième technologique ; le quatrième est incarcéré, le dernier fait l'objet d'un suivi psychiatrique. Ce dernier cas pose la question de la répartition des élèves – trop souvent aléatoire – entre des dispositifs qui relèvent de tutelles différentes (PJJ, structures médico-éducatives, ...), alors que les comportements et les symptômes sont, du moins extérieurement, parfois très proches. S'il est vrai que l'Éducation nationale a une mission d'intégration de tous les élèves tant qu'ils peuvent supporter un minimum de contraintes rendant possible les apprentissages – et tant qu'il ne mettent pas en danger le bon déroulement de la vie scolaire –, une bonne coordination entre les instances du département ferait sans doute ressortir que l'école accueille par défaut des élèves qui auraient leur place dans d'autres structures (et qu'inversement certaines structures médico-éducatives comme les IME ou les IR sont saturées par des élèves qui auraient pu être intégrés à l'école mais qu'une absence de repérage et de traitement précoce de leurs difficultés a conduits à des troubles du comportement ne ressortissant pas pour autant à une véritable pathologie)».

Face à ces difficultés, des initiatives pour un meilleur ciblage des publics ont été prises. Ainsi, avons-nous pu observer des dispositifs plus tournés vers l'insertion professionnelle, destinés à des élèves de 14/16 ans, en 4^{ème} ou 3^{ème}. C'est le cas à Gap, dans le Val-de-Marne, à Brive, à Montpellier Croix d'Argent, à La Rochelle, aux Mureaux. Les jeunes admis dans ces classes ont vocation à y rester assez longtemps (3 à 6 mois) et n'envisagent pas une rescolarisation en collège. Dans cette logique, mérite d'être soulignée l'initiative de l'académie de Nancy-Metz qui a ouvert en 1999 une classe-relais au lycée professionnel Jean-Prouvé de Nancy, qui recrute des adolescents très difficiles – sous mesure éducative ou judiciaire – dans une sorte de classe de 3^{ème} technologique relais. Les élèves y restent toute l'année et bénéficient du statut de lycéen qu'ils vivent comme une promotion. De même, dans le Pas-de-Calais, a été créé dès 1992 un dispositif pour les 14/16 ans décrocheurs, sous

l'intitulé « démission impossible », sur une alternance collège/entreprise autour d'un projet professionnel.

A l'inverse, mais en plus petit nombre, certaines classes-relais visitées recrutent des élèves plus jeunes, scolarisés en 6^{ème} ou 5^{ème} (collège Prévert à Marseille, dispositif de l'Arrageois à Arras, collège Romain-Rolland de Sartrouville). Le séjour en classe-relais y est généralement de plus courte durée (sessions de 6 à 8 semaines) avec comme objectif le retour au collège.

Cette spécialisation des classes fait son chemin et tend à s'inscrire de plus en plus dans une politique académique, départementale ou de bassin. Académique à Aix-Marseille, où un bulletin académique en date du 30 septembre 2002 précise que « *les dispositifs-relais s'adressent à des élèves de collège de 12-13 ans, qui sont entrés pour diverses raisons dans un processus évident de rejet de l'institution scolaire* ». Départementale dans l'Hérault où, depuis cette rentrée, les 4 classes de l'agglomération montpelliéraine sont appelées, sur directives de l'IA-DSDEN, à se spécialiser soit vers la rescolarisation en collège (6^{ème}/5^{ème}), soit vers l'insertion (4^{ème}/3^{ème}) ou dans la Loire-Atlantique où les deux classes ouvertes à Nantes sont spécialisées par niveau. Spécialisation par bassin, enfin, dans l'académie de Versailles où l'on vise à disposer de 2 classes par bassin, l'une répondant à l'objectif de rescolarisation, l'autre à celui d'insertion.

Ces solutions ne peuvent évidemment être préconisées partout, faute d'un vivier suffisant pour alimenter les deux structures, et parce que certains élèves, s'ils connaissent de graves perturbations à 15/16 ans, sont capables de reprendre des études. On suivra avec intérêt la solution envisagée sur un site de consacrer le premier trimestre scolaire à l'accueil des jeunes élèves en vue d'une rescolarisation, au cours de plusieurs sessions de courte durée, cependant que le second et le troisième trimestres seraient réservés pour un temps plus long à des élèves plus âgés, plus lourdement décrocheurs.

Il apparaît souhaitable de différencier davantage les publics des dispositifs-relais, afin d'assurer une meilleure cohérence dans la prise en charge des élèves en fonction de leurs difficultés propres, et de rendre plus efficaces dans leurs suites ces dispositifs complexes, onéreux et pas toujours optimisés.

▪ Des capacités d'accueil souvent insuffisamment utilisées

Le coefficient de remplissage des classes-relais est très variable. Elles accueillent en moyenne, selon les statistiques officielles, 15 élèves par an, avec un nombre médian d'élèves simultanément présents de 7,7 élèves²¹. La réalité observée par la mission sur les 34 sites visités laisse à penser que ces

²¹ Source : Note d'information n° 03-07 Février 2003 : « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classe-relais (année scolaire 1999-2000) ». Direction de la programmation et du développement.

chiffres sont quelque peu optimistes. Dans plusieurs cas, nous n'avons trouvé aucun élève, parfois pour des raisons conjoncturelles (équipe renouvelée et non encore recrutée, locaux non disponibles), ailleurs parce que les commissions d'admission ne s'étaient pas encore réunies – les premières visites ont eu lieu après le 15 octobre, soit un mois et demi après la rentrée scolaire –, ailleurs encore faute de candidatures. Jamais nous n'avons vu plus de 8 élèves simultanément présents.

Par ailleurs, si 15 élèves sur l'année peut apparaître comme un résultat honorable, eu égard aux conditions précédemment évoquées, le mode de calcul, comme pour École ouverte, mériterait d'être affiné par une approche en semaines/élèves.

Pour justifier le démarrage très lent des classes-relais dans le courant du premier trimestre de l'année scolaire, nos interlocuteurs invoquent la nécessité d'un délai d'observation de l'élève dans sa classe. Or, s'agissant d'élèves gravement perturbateurs ou décrocheurs, les équipes pédagogiques et éducatives ont pu évaluer, tout au long de l'année précédente, leur comportement et leur degré d'aptitude à suivre les enseignements de leur classe. Il est sûrement des cas où l'on est en mesure, à la fin de l'année scolaire, d'envisager l'admission en classe-relais.

La date des réunions des commissions d'admission pourrait être avancée de façon à faire démarrer beaucoup plus tôt les sessions des classes-relais. Il appartiendrait alors au principal du collège et aux commissions d'admission de s'assurer que la classe-relais est bien la solution adéquate et de **veiller à ne pas confondre l'admission en dispositif-relais avec une voie d'orientation.**

Le manque d'information des principaux de collège sur ces dispositifs est sans doute un autre facteur de leur sous-utilisation. Il appartient aux responsables départementaux de les sensibiliser. Il faut citer à cet égard le site internet exemplaire mis en place par l'inspection académique de Seine-Saint-Denis sur l'absentéisme et les dispositifs de remédiation existant.

Enfin, les problèmes d'accessibilité par les transports en commun expliquent également la difficulté à utiliser au maximum de leur capacité les dispositifs-relais. Ce problème majeur, que l'on rencontre, par exemple, en Seine-et-Marne, affecte particulièrement les zones rurales, mais existe également dans les zones urbaines. Il est en effet impossible de proposer une admission en classe-relais si l'élève n'a aucun moyen de transport pour s'y rendre.

2.2.2. *Durée et pratiques : du cas par cas*

- **La durée du maintien dans le dispositif**

L'enquête INRP de 1999 donne les chiffres suivants : 50 % des jeunes y demeurent moins de trois mois ; 25 % entre trois et six mois, 17 % de six mois à un an.

Par rapport à ces chiffres, nos observations illustrent l'extrême diversité des situations locales. Il apparaît que globalement deux formules sont pratiquées. Dans la première, d'une souplesse totale, le jeune peut être admis pour quatre semaines comme pour une année entière, en fonction du diagnostic formulé et du contrat passé pendant la période d'essai. Dans la deuxième les sessions semblent très cadrées tant pour la durée (de six à huit semaines) que pour le programme. Mais les jeunes ont la possibilité de doubler, voire de tripler les sessions.

En voici quelques exemples. A Bagnols-sur-Cèze (Gard), la durée est de 7 semaines (sur les 19 élèves, 2 ont « doublé », restant 14 semaines). A Vauvert (Gard), elle est de 4 semaines initialement, mais il arrive que certains élèves restent une année. A Montpellier-Las Cazes, la durée varie de 15 jours à 5 mois. A Sartrouville (Romain-Rolland), ce sont trois sessions de huit semaines, renouvelables. Les séjours sont de huit à dix semaines également au collège Gérard-Philippe d'Hénin-Beaumont dans le Pas-de-Calais. A Bordeaux (Saint-Julien-Victoire) l'entrée des élèves se fait au fur et à mesure de l'année scolaire, mais leur sortie du dispositif (sauf un cas d'emprisonnement) a lieu à la fin de l'année scolaire. Il en est de même à Aubervilliers (Rosa-Luxembourg) où les élèves restent aussi depuis leur entrée jusqu'à la fin de l'année.

Dans l'académie d'Amiens, les deux formules cohabitent : deux des sept dispositifs reçoivent les élèves pour l'année scolaire entière, alors que les autres sont organisés, qui en trois sessions de huit semaines, qui en quatre sessions de sept semaines, qui en quatre sessions de six semaines, qui encore en quatre sessions de six à huit semaines.

Dans l'atelier relais de Dieppe, dont le fonctionnement est très proche d'une classe, la durée est de 4 semaines d'accueil spécifique et individualisé, éventuellement renouvelable, conformément du reste aux directives ministérielles. Mais sur les cinq élèves de la première session 2002, quatre redoublent.

Dans le département de Loire Atlantique, la politique menée est différente selon les âges. Pour les jeunes de douze treize ans, la scolarité est de neuf semaines en moyenne (avec une amplitude de trois à seize semaines). Pour ceux qui sont plus âgés, la prise en charge débute à la date d'inscription et se termine au plus tard à la fin de l'année scolaire.

On peut noter une différence entre les élèves affectés au début de l'année scolaire, pour lesquels le passage dans le dispositif est plus court et aboutit au retour en collège, et les élèves affectés en janvier qui ont un rejet marqué des structures classiques et restent au dispositif jusqu'en fin d'année, voire au-delà. Mais la décision, visiblement, n'est pas uniquement liée à l'élève. La structure joue en tant que telle, notamment pour toutes les décisions de maintien a priori, et c'est souvent compréhensible. Dans ce cas-là, la classe-relais a beaucoup de points communs avec la classe d'adaptation.

La question de la durée est celle de la décision pédagogique concernant des élèves, mais aussi celle du personnel quand la classe ou l'atelier se vide. Si un certain nombre de remédiations sont forcément longues, il peut y avoir des décisions de maintien en classe-relais davantage liées à l'existence de la structure qu'au suivi individuel de l'élève. Globalement, et ce n'est guère surprenant, les durées sont plus courtes pour les élèves plus jeunes, dans l'objectif qui est pour l'élève et l'équipe enseignante celui du retour au collège. Par contre il n'est pas rare que le passage en classe-relais dure de nombreux mois, voire plus d'une année.

▪ **Contenus**

Un certain nombre de classes-relais définissent des principes et des moments, qui se concrétisent généralement par un contrat.

Telle classe-relais prévoit trois périodes. Une première, dite de rupture, dure huit à dix semaines, et présuppose l'élaboration d'un contrat avec l'élève. « *L'élève est un acteur, il peut se mettre en projet en élaborant un programme de travail : il donne sens à ses apprentissages* ». L'élève choisit en effet une « création » dont la réalisation domine en principe cette première période. La deuxième est prévue sur un mois, et s'intitule « vers le collège ». L'emploi du temps de l'élève est réparti entre la classe-relais et le collège où il revient deux après-midi par semaine. La troisième, « priorité collège », dure six à dix semaines. L'élève est présent à mi-temps en collège et en classe-relais. La quatrième étape – au collège – se déroule sur trois mois, avec des rencontres, de plus en plus espacées, entre l'équipe et un professeur référent, qui a servi de lien avec la classe d'origine pendant la classe-relais et assure le suivi de l'élève revenu dans les murs.

La réalité observée est un peu différente. L'« objet fabriqué » ou le « dossier écrit ou illustré développant un thème choisi » est bien présent dans l'emploi du temps (deux fois une heure). Mais

les séances d'apprentissage, loin d'être articulées autour du projet, se déroulent indépendamment et avec un manque apparent de cohérence.

Dans bien des cas, si la notion de contrat est souvent mise en avant, comme celle de « projet », l'un et l'autre semblent se diluer au cours du temps.

Les matières enseignées, la place du sport, celle du travail éducatif ont été analysées dans une enquête nationale. En moyenne, 51 % des activités sont centrées sur les disciplines enseignées dans le collège, 36 % sur le travail éducatif, les 14 % restants le sont aux stages en entreprise, à la remédiation, à la construction du projet personnel.

Nos observations montrent des situations très diversifiées. En voici quatre exemples.

Exemple n° 1 : 24 heures hebdomadaires de présence. 16 h de matières dites scolaires (mathématiques, français, technologie, histoire-géographie, anglais, communication, citoyenneté, orientation), 8 h avec théâtre, équitation, relaxation-sophrologie, arts plastiques, boxe. L'implication dans le sport est très forte, la boxe étant pratiquée comme une « école de vie ». Il en est de même pour la sophrologie-relaxation qui permet, nous dit l'enseignante qui anime cet atelier, travail en profondeur et revalorisation.

Exemple n° 2 : 20 heures hebdomadaires. 6 h consacrées à l'enseignement général - deux heures de mathématiques, deux de français, deux d'anglais, une de musique - cinq heures consacrées à la citoyenneté, une à l'atelier d'expression, une à l'organisation et à la méthode. Une après-midi est consacrée à l'équitation – plébiscitée, elle aussi, en tant qu'"école de vie" – une autre après-midi à la vie de groupe.

Exemple n° 3 : les élèves sont pris en charge de 8 h 30 à 16 h, du lundi au vendredi, sauf le mercredi après-midi. L'enseignement général porte sur le français et les mathématiques. Une grande partie du temps est consacrée à la resocialisation. Mais les élèves doivent assurer seuls la question du repas entre midi et 13 h 30.

Exemple n° 4 : (il est présenté en détail ci-dessous), 23 heures. Trois heures 30 de maths ; deux heures 30 de français, deux heures de Vie sociale et professionnelle, une d'anglais, une de jeux de société, deux heures 30 d'information, une heure trente de bilan élèves enseignants, deux heures d'accueil (petit-déjeuner et internet).

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
9H-9H 30 : ACCUEIL (possibilité de petit-déjeuner-Accès Internet)	9H-9H 30 : ACCUEIL (possibilité de petit-déjeuner-Accès Internet)		9H-9H 30 : ACCUEIL (possibilité de petit-déjeuner-Accès Internet)	9H-9H 30 : ACCUEIL (possibilité de petit-déjeuner-Accès Internet)
9H 30-10H 25 : MATHS (G1) INFO (G2)	9H 30-10H 20 : VSP(1) « santé » (G1) VSP « vie en entreprise et orientation » (G2)	10H 00-10H 40 : FRANCAIS (G2) INFO (G1)	9H 30-10H 30 : MATHS (G1) ANGLAIS (G2)	9H 30-10H 20 : VSP « santé » (G2) VSP « vie en entreprise et orientation » (G1)
10H 25-10H 35 : PAUSE	10H 20-10H 30 : PAUSE	10H 40-10H 50 : PAUSE	10H 30-10H 35 : PAUSE	10H 20-10H 30 : PAUSE
10H 35-11H 30 : MATHS (G1) INFO (G2)	10H 30-11H 30 : MATHS (G2) INFO (G1)		10H 35-11H 30 : MATHS (G2) ANGLAIS (G2)	10H 35-11H 30 : MATHS (G1) INFO (G2)
				11H 30-12H : BILAN HEBDOMADAIRE (Équipe pédagogique-élèves)
11H 30-12 H 00 : DEJEUNER	11H 30-12 H 00 : DEJEUNER		11H 30-12 H 00 : DEJEUNER	
12H-13H 20 : EPS	12H-12 30 : PAUSE		12H-12 30 : PAUSE	
13H 20-13H 30 : PAUSE	12H 30-14H 30 : CITOYENNETÉ JEUNESSE OU ESPACE-TEMPS		12H 30-13H 30 : JEUX DE SOCIÉTÉ> GRAINE DE GÉNIE	13H-15H : CONCERTATION (Équipe pédagogique)
13H 30-14H 40 : MATHS (G2) FRANCAIS (G1)	14H 30-16H 30 : ACTIVITÉS ARTISTIQUES		13H 30-15H : ATELIER ÉCRITURE OU CFG/TUTORAT ÉCOLE PRIMAIRE	15H-17H : RÉUNION : PARTENAIRES- PARENTS
14H 40-14H 50 : PAUSE				
14H 50-15H 30 : MATHS (G2) FRANCAIS (G1)				

(1) Vie sociale et professionnelle

PRÉSENCE DES ELEVES – ENSEIGNEMENT GENERAL : 23 HEURES
(LUNDI : 6H – MARDI : 7H – MERCREDI : 2H – JEUDI : 5H 30)

On a donc en général des semaines allégées, un temps long consacré à l'accueil, à l'information, à la socialisation, à la construction d'un projet, un bilan hebdomadaire. Il arrive que la longueur des séances varie dans le temps. Courtes à l'arrivée, étant donné la faible capacité de concentration des

élèves concernés, elle sont progressivement allongées. Mais les séances d'une heure restent les plus fréquentes.

▪ Méthodes et outils

Les équipes pédagogiques définissent leurs objectifs, dont certains reviennent souvent : plaisir et utilité de la connaissance ; renforcement de l'estime et de la maîtrise de soi ; intériorisation de règles (effort à fournir, comportement), mise en activité. Il faut pourtant constater que, si la notion de bilan initial revient souvent dans les comptes-rendus et les discussions, on voit rarement un projet d'apprentissage s'établir à partir de ce bilan.

Certaines équipes ont mené une réflexion sur la progression des apprentissages de la sixième à la troisième. Il en est ainsi la classe-relais de Pantin (Créteil) qui présente ainsi son projet. **Pour le français.** *En sixième, pôle narratif et pôle argumentatif (lire, produire, étudier diverses formes de récits). En cinquième et quatrième, pôle narratif : poursuivre l'étude de la narration et développer celle de la description ; pôle argumentatif : étude du discours explicatif. En troisième : pôle argumentatif : étudier les principales formes d'argumentation ; pôle narratif : enrichir la pratique des formes du récit. Pour les mathématiques : « les quatre premiers mois seront consacrés au calcul numérique, au repérage, à la proportionnalité ».*

Par contre, dans un autre établissement, le travail scolaire consiste en trois « devoirs » par jour. Un « contrat » passé avec l'élève stipule qu'il peut se mettre à l'ordinateur et jouir d'une certaine liberté de mouvement à partir du moment où il a terminé ces devoirs. Les exercices, présentés sur des fiches, étaient très élémentaires.

La mission a enquêté sur l'utilisation des outils pédagogiques élaborés sous le contrôle de la DESCO et de l'inspection générale, en particulier l'unique document alors paru, « Aires et périmètres » en mathématiques. Trois cas de figure se sont présentés. Plusieurs équipes n'ont pas eu connaissance de ce document, ce qui signifie que le circuit de diffusion doit être amélioré. Certains enseignants le connaissent, mais le jugent d'un niveau trop difficile pour le public qu'ils reçoivent, ou expriment le besoin d'une formation à son utilisation. Enfin, une troisième catégorie l'utilise et parvient à intéresser les élèves. On doit à cet égard souligner le travail exemplaire conduit dans la classe-relais d'Aix-en-Provence, où l'utilisation du document a été articulée à une visite du musée Vasarely qui a beaucoup intéressé les élèves.

Des ateliers d'écriture sont aussi mis en place, ainsi que des ateliers de raisonnement logique. Il faut signaler aussi un projet de tutorat d'élèves d'enseignement primaire par des élèves de classe-relais. Cette responsabilité – qu'un des rapporteurs avait trouvée précédemment dans des classes de

SEGPA qui allaient faire des séances d'information thématique à des classes primaires – est à suivre avec intérêt. Elle rejoint d'ailleurs une expérience de relations professeur/élève en mathématiques entre deux élèves de classe-relais, un des élèves jouant le rôle du professeur. L'évaluation portait sur la capacité d'explication de l'un et les progrès réalisés par l'autre.

Par ailleurs, l'usage de cédéroms, en anglais « Tell me more », « Apple pie », la pratique du traitement de texte pour les rapports de stage, l'initiation internet sont relativement développés. Ils permettent un abord ludique des apprentissages.

La pédagogie différenciée est parfois plus affirmée que réellement pratiquée. Telle enseignante de mathématiques dit, parlant de ses sept élèves : *Je fais de la classe unique*. Outre du travail par fiche, elle se sert du jeu de l'élève professeur qui semble bien marcher avec deux de ses élèves de niveau troisième. Un enseignement quasi individuel est donné grâce à la présence des aides-éducateurs qui assurent souvent en doublette l'encadrement. Ils assistent aux cours, sont souvent chargés de l'enseignement sur ordinateur ou des aides méthodologiques.

L'interdisciplinaire ne semble pas trouver la place qu'il devrait occuper, à l'exception de quelques initiatives intéressantes (ainsi, autour d'un récit de tour du monde, de l'histoire, de la géographie, du français). Les enseignants pourraient développer ces pratiques, comme ils pourraient nourrir leur réflexion avec nombre d'expériences qui ont lieu y compris dans le cursus normal. Tel cet enseignement de langues vivantes, actuellement expérimenté : tous les élèves de lycée, quels que soient la filière, le niveau de classe, sont mélangés, testés, puis répartis en groupe en fonction de quatre compétences : expression écrite, orale, compréhension écrite, orale. Les cursus d'apprentissages sont ensuite établis d'après les résultats de ces tests. *Mutatis mutandis*, il serait utile de travailler davantage sur la construction de projets d'apprentissages à partir de bilans de connaissances et de compétences.

▪ Les obstacles

Les équipes évoquent souvent le temps consacré à la mise au travail et à la gestion des conflits. Au-delà des violences verbales, fréquentes, beaucoup d'élèves ne "travaillent" que s'ils "aiment" l'intervenant. Le phénomène est le même au collège, mais il est ici amplifié. Il a été question plus haut de l'usage du sport comme « école de vie et de resocialisation ». Présentons la séance à laquelle nous avons assisté à Montpellier :

"Lors de notre passage, nous assistons à une séance de boxe qui réunit 6 jeunes. Nous sommes frappés et impressionnés par la valeur pédagogique remarquable de l'animateur-entraîneur, attentif à chaque jeune, auquel il prodigue avec rigueur en même temps que chaleur humaine un diagnostic sûr, sur les forces et les faiblesses de son jeu, en concluant toujours sur une note d'encouragement. Il parvient ainsi à tirer un

extraordinaire parti éducatif de cette activité, notamment quant aux comportements relationnels et sociaux à induire chez ces jeunes adolescents par ailleurs remarquablement attentifs ».

Dans bien des établissements, les enseignants se "débrouillent", disent-ils, et regrettent l'absence d'implication des corps d'inspection. Il faut insister sur leur solitude et leur désarroi devant des jeunes difficiles et souvent violents. Telle enseignante se dit "très isolée sur le plan pédagogique, tout en reconnaissant l'intérêt des réunions régulières à l'inspection académique.

Les intervenants doivent gérer quasiment en permanence des situations difficiles qui leur demandent attention, énergie, grandes capacités de résistance, et ce dans une grande solitude. Il y a nécessité de faciliter leur mise en relation avec des personnes ressources et de les orienter vers des compétences repérées par le groupe de pilotage, tant au niveau régional que national.

2.2.3. Les liens entre les dispositifs-relais, le collège support et les autres collèges

Avant d'aborder les questions concernant l'admission, les rapports avec le collège support, avec le collège d'origine, la sortie du dispositif, nous souhaitons attirer l'attention sur l'importance des dispositifs de remédiation, dont la généralisation semble nécessaire. Certains collèges ont mis en place des systèmes internes pour régler une partie des conflits et difficultés. En voici deux exemples.

La classe 3 R – Retrait, Relance, Relais – du collège Paul-Vaillant-Couturier de Champigny-sur-Marne est une sorte de sas qui accueille les élèves pendant au moins une semaine suite à une décision prise par l'équipe pédagogique réunie en "équipe éducative" "ou "commission de mise en garde". L'élève, présent de 8 h à 17 h 30, fait l'objet d'un suivi individuel par les enseignants, le "3 R" étant animé par un maître de demi-pension. Pendant le premier trimestre 2001-2002, 38 élèves sont passés par le 3 R. Les exclusions temporaires ont été de 25 au premier trimestre, 8 seulement au second. Les élèves passent devant la commission de mise en garde avant de passer devant le conseil de discipline (3 exclusions définitives ont été prononcées en 2001-2002).

La classe SAS du collège Léon-Blum à Alfortville accueille des élèves de 11 à 13 ans en grande difficulté, mais qui ne souhaitent pas rompre avec le collège. L'emploi du temps n'est en rien modifié, mais l'élève a un parcours totalement individualisé avec un éducateur. Chaque jour, il suit deux heures de cours dans sa classe d'origine, respectivement dans une des matières qu'il aime le plus et dans une de celles qu'il aime le moins. Il fait le point une fois par semaine avec l'assistante sociale ou

le médecin scolaire, et si possible avec le conseiller d'orientation. Le principal estime le taux de réussite entre 50 et 70 %. Si les difficultés et l'absentéisme persistent, l'élève est alors orienté vers le dispositif GAIN (groupe d'Aide à l'Insertion).

Il en va de même dans bien d'autres collèges. Citons celui de Rosa-Luxembourg à Aubervilliers qui règle également les problèmes en interne (dédoublings de classe, accueil spécifique des primo-arrivants) et pour qui la classe-relais concerne réellement des «cas extrêmes». Si ces dispositifs étaient davantage répandus, ils permettraient d'éviter le côté "rebut" de certaines classes-relais, cet aspect étant vécu comme tel et par les enseignants et par les élèves. C'est du reste peut-être parce qu'elles ont développé des solutions internes de ce type que certaines académies, comme celle de Créteil, accusent un certain retard dans la mise en place des dispositifs-relais au regard des publics ciblés.

Il apparaît utile de développer à l'intérieur des collèges, en amont des dispositifs-relais, des dispositifs de type «SAS» qui prennent en charge les élèves au moment où les dérives commencent à se faire sentir.

On peut ici citer le cas exemplaire de l'académie de Lille et du département du Pas-de-Calais que la mission a visités. Ici, le dispositif-relais est conçu comme ultime moyen de remédiation lorsqu'on s'est assuré que l'établissement d'origine a pris toutes les mesures pédagogiques, éducatives ou sociales et que celles-ci n'ont pas abouti. Un autre dispositif créé en 1992 – «démission impossible» – s'adresse par ailleurs à des jeunes de 14/16 ans, et vise des élèves très grands absentéistes, perturbateurs et/ou violents. Il reçoit et oriente les jeunes vers le partenaire idoine, chambre des métiers, lycée professionnel, maison familiale rurale. A partir des choix émis par le jeune, les équipes conçoivent un parcours individualisé qui alterne formation en collège et stage en entreprise.

Si ce dernier exemple ne relève pas *stricto sensu* des classes-relais, ou des ateliers tels qu'ils sont en train de se mettre en place, il relève bien d'une démarche de dispositifs-relais dont on ne peut qu'encourager l'extension. Le développement des classes SAS d'un côté, des dispositifs d'alternance de l'autre placerait les classes-relais dans une palette de dispositifs réfléchis, coordonnés, pilotés de manière cohérente, dont elles seraient un des maillons.

▪ Les procédures d'admission

Les procédures sont très variables d'un département à l'autre, en fonction de l'importance du développement des dispositifs et de la conception plus ou moins centralisatrice du pilotage départemental.

Le département de l'Hérault a longtemps pratiqué une procédure d'admission très déconcentrée et liée à la décision du collège. La voici, comme elle existe encore hors agglomération montpelliéraine, comme dans nombre de cas sur le territoire. Le collège établit un dossier qu'il adresse à la classe-relais. L'élève, et si possible sa famille, sont reçus par les enseignants de la classe-relais. Il y a ensuite une réunion d'une commission éducative dans le collège d'origine pour déterminer le projet. Puis intervient la décision de l'inspection académique.

L'agglomération montpelliéraine relève désormais d'une "plate-forme d'accueil, d'accompagnement et d'orientation" qui reçoit chaque semaine à l'inspection académique les élèves et leurs familles. C'est une structure chargée de réagir rapidement, tandis qu'une cellule plus large (service scolarité, conseillère médico-sociale, représentants de l' AIS) étudie les dossiers d'admission moins urgents une fois/mois, hors présence de la PJJ ou des chefs d'établissements.

Décision locale, décision départementale. Deux lieux de décision. Mais les modalités varient. L'admission peut relever du gré à gré, où être liée localement ou non, à une procédure, avec une commission d'admission réunissant plusieurs partenaires. Dans les départements où les classes-relais sont nombreuses, il existe des commissions locales suivant des aires de recrutement. Ainsi au collège Romain-Rolland de Sartrouville, l'aire de recrutement regroupe dix collèges. La commission locale est composée de trois chefs d'établissement, deux enseignants, un CPE, un médecin, une infirmière, une assistante sociale, un directeur de CIO, un éducateur, une coordinatrice.

Cette commission d'admission existe souvent au plan départemental, parfois confondue avec le comité de pilotage, parfois indépendante. Elle peut être exclusivement composée de membres de l'Education Nationale, ou élargie, comme c'est le cas par exemple en Loire-Atlantique, où elle associe tous les partenaires (inspection académique, collectivités territoriales, PJJ). C'est le cas dans le Pas-de-Calais. Dans ce département, le dossier d'admission doit obligatoirement contenir le contrat pédagogique qui présente les problèmes de l'élève et les objectifs, mais aussi les fiches psychologique, médicale et sociale. Les dossiers sont vérifiés à l'inspection académique. Dès la phase préparatoire le dialogue s'instaure entre établissement d'origine et l'équipe relais, sur le parcours envisagé et un tuteur est désigné, tout ceci dans la perspective du retour de l'élève dans son

collège, qui constitue un choix départemental marqué. Le dossier est alors transmis à la commission locale d'admission, formée de l'IA, du chef d'établissement du collège d'accueil, du CPE, du coordonnateur de l'équipe relais, de l'éducateur PJJ, de l'assistante sociale scolaire, du directeur du CIO, d'un chargé de mission «démision impossible »²². Il est présenté par un membre du collège d'origine. La commission décide de l'admission après avoir vérifié que l'établissement d'origine a mis en œuvre toutes les mesures susceptibles de remédier aux difficultés de l'élève.

Entre les deux systèmes qui existent sur le terrain actuellement (associant ou non des acteurs extérieurs à l'Éducation nationale) la mission n'a pas tranché. Par contre, il est important que la commission d'admission se généralise dans les faits, ce qui ne doit pas exclure la possibilité de réactions rapides.

Outre ces procédures, plus ou moins développées mais assez généralisées, la réponse aux situations d'urgence est souvent l'admission directe en classe-relais, avant toute réunion de la commission. Celle-ci entérine alors a posteriori.

▪ **Le choix du lieu**

Installer la classe-relais dans ou hors des murs du collège ? Nombre de départements ont fait le choix du lieu extérieur. C'est le cas de l'Hérault, où la classe-relais de Las Cazes à Montpellier est installée dans un F6 au rez-de-chaussée d'un immeuble. Bien des partisans d'une telle séparation reprennent l'argument avancé par le collège Rosa-Luxembourg d'Aubervilliers, qui souligne les inconvénients de l'implantation de la classe-relais dans le collège : elle « *peut être un obstacle à l'intégration de certains jeunes, très en rupture avec l'institution scolaire, présentant des profils psychologiques incompatibles avec le maintien dans un milieu ordinaire* ». Argument à prendre en compte, puisque reflet d'une situation vécue.

L'implantation hors les murs est donc fréquente. On la trouve tant au DSA 1 de Lyon qu'au collège Jean-Jaurès de Pantin et dans trois des huit classes-relais du Pas-de-Calais, à Bordeaux ou à Gagny.

²² Dispositif original mis en place dans ce département pour prendre en charge les élèves décrocheurs âgés.

La qualité des locaux varie selon les aides locales. Ici, tel local insonorisé. Là, pendant deux ans, une cave viticole désaffectée, en partie squattée. Ailleurs (Béziers) une salle dans une maison de quartier, correcte, mais il faut traverser la salle des fêtes pour l'atteindre, et il n'y a pas de bureau pour l'équipe. La classe-relais de Saint-Julien-Victoire à Bordeaux, celle du LP de Gagny sont dans d'anciennes ou actuelles classes primaires.

L'implantation à l'intérieur d'un collège est plus rare. Elle se heurte souvent à un refus massif du corps enseignant et du conseil d'administration. Pourtant cette possibilité est extrêmement soutenue par certains spécialistes, comme Elisabeth Martin²³. Pour elle, le choix du collège comme lieu d'implantation de la classe-relais a des conséquences sur son statut pour la famille et pour l'élève. *"Pour recréer de la norme, il faut des lieux normaux"* dit-elle avec force. Certains acteurs soulignent eux aussi la nécessité de cette implantation, systématique dans des départements comme les Bouches-du-Rhône. A Jean-Giono de Manosque, deux facteurs ont été décisifs : le collège disposait de place, étant passé en deux ans de 1100 à 600 élèves, et la mairie, sollicitée pour un local a manifesté peu d'empressement, suite au changement d'équipe municipale. La classe-relais est donc dans le collège, ce qui permet de *"garder des liens plus étroits avec l'établissement"*. Le principal du collège d'Alfortville souhaite lui aussi que l'ouverture éventuelle de la classe-relais se fasse à l'intérieur des murs du collège.

L'évolution des positions d'un conseil d'administration vis-à-vis de l'implantation d'une classe-relais à l'intérieur d'un collège est intéressante, allant de l'hostilité à une relative acceptation, d'autant qu'il s'agit d'un collège d'un quartier résidentiel, avec section bilingue. Voici une chronologie succincte des réactions, tirées du compte-rendu du conseil d'administration.

- Procès verbal du conseil d'administration du 25 novembre 1999 : *« Classes ouvertes : les parents font état de leur inquiétude à propos de l'ouverture de cette classe et des répercussions sur leurs enfants. Les enseignants rappellent leurs réticences, voire leur désaccord ».*

- Procès verbal du conseil d'administration du 17 février 2000 : *« Les professeurs, mis devant le fait accompli, sont très mécontents de la méthode employée. Pour recueillir l'avis des professeurs, une réunion préalable s'est tenue avec l'inspecteur d'académie adjoint qui a présenté ce projet **éventuellement** pour le collège. Or, la classe est implantée sans autre concertation et les professeurs sont en majorité contre l'implantation ». S'ensuivent un débat et des interrogations sur « l'efficacité de la méthode (immersion de trop courte durée d'environ six semaines), le manque d'effectifs de surveillance lors des récréations, de la cantine, problèmes de comportement aux abords du collège ».*

²³ Professeur agrégée de biologie, Elisabeth Martin a été enseignante et coordonnatrice en ZEP, puis responsable du centre Alain Savary – centre de ressources sur les ZEP et les REP – à l'INRP. Elle a aussi été membre du comité national de lutte contre la violence à l'école au MEN. Actuellement, elle enseigne dans une classe-relais. Elle est coauteur, avec Stéphane Bonnéry, du livre : *Les classes-relais, un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école* – éditions ESF, août 2002.

- Procès verbal du conseil d'administration du 16 mai 2000 : « *Classe ouverte du dispositif-relais. Monsieur le Principal fait le compte rendu de la réunion du groupe de suivi de la classe ouverte du 12 mai 2000. Ce groupe comprenait l'équipe de direction de l'établissement, l'enseignant de la classe et l'aide-éducateur, la conseillère d'orientation, deux enseignants, un personnel ATOSS, l'élève élue au conseil d'administration, deux parents d'élèves élus au conseil d'administration. Le conseil serait intéressé de connaître le devenir des élèves après leur retour dans leur établissement d'origine* ».

- Procès verbal du conseil d'administration du 15 octobre 2002 : réponse à une « *...question sur les effectifs de surveillants : sont-ils renforcés en raison de la présence des élèves de la classe-relais ? Ils ne sont pas renforcés, mais ces élèves sont cinq ou six et une aide éducatrice est attachée à plein temps à la classe-relais et est souvent présente dans la cour, notamment sur la période entre midi et 13 heures 30* ».

Le climat semble s'être apaisé, et aucun des membres de la communauté éducative rencontré par la mission n'a exprimé de réticences. Certains avaient même vu le film de fiction réalisé par les élèves en 2001, de qualité, nous a-t-on dit. Dans la mesure où ils ne font pas parler d'eux, les élèves de la classe-relais ne posent pas de problème. Il est vrai que l'enseignant coordonnateur en poste depuis septembre 2000 a réussi à faire accepter par les membres du collège, l'équipe classe-relais et ses élèves. Quant aux élèves du collège, ils semblent avoir davantage intégré les élèves de l'UPI, qui accueille des jeunes handicapés mentaux que ceux de la classe-relais, qu'ils observent encore à **distance**.

Certains collèges – rares – inscrivent la classe-relais au sein du projet d'établissement du collège auquel il est rattaché.

Il arrive dans quelques cas que la classe-relais soit implantée dans un lycée professionnel (Jean-Prouvé à Nancy). La difficulté de traiter de la même façon des collégiens de 12/13 ans destinés à réintégrer un collège et des jeunes de 15/16 ans arrivant au bout de la période d'obligation scolaire a été évoquée plus haut. On a vu que souvent ces derniers étaient orientés vers un projet professionnel. Jean-Prouvé a fait le pari d'implanter une classe-relais à l'intérieur du lycée professionnel, « *le maintien en milieu scolaire semblant au moins tout aussi important que l'individualisation du parcours* » selon les acteurs. On voit que, outre le débat sur le fait d'installer la classe dans ou hors les murs du collège, la réflexion doit être élargie à l'opportunité d'implanter une classe-relais pour des élèves âgés dans un LP, comme l'expérimentation en a été faite.

La liberté de choix d'implanter la classe-relais dans ou hors les murs du collège doit être impérativement préservée. Outre cela, deux expérimentations intéressantes nous semblent susceptibles d'être étendues. L'installation de la classe-relais à l'intérieur des murs d'un collège hors ZEP et hors zone violence, et comportant un pourcentage important de CSP moyennes et favorisées ; l'installation à l'intérieur des murs de LP pour les plus âgés, ce qui permet la fréquentation des ateliers.

▪ Les liens avec les collèges supports

Ils sont parfois inexistants. Il est des départements (Rhône) où le collège support ne propose même pas de restauration. (alors qu'il est proche de la classe-relais) et les élèves sont livrés aux sandwiches et hamburgers pendant l'heure du repas. A Montpellier-Las Cazes, les élèves vont manger au collège support. La restauration représente parfois le lien physique minimum qui existe entre classe-relais et collège support, comme à La Rochelle. Il pourrait exister des intégrations autres : foyer, CDI. Elles existent rarement.

Le coordonnateur d'une classe-relais souligne que ni la direction ni les enseignants du collège support ne s'y intéressent, surtout depuis qu'ils ne bénéficient pas d'un quota de places, alors qu'à leurs yeux l'implantation de la classe dans leur collège les rendait en quelque sorte prioritaires pour y affecter leurs propres élèves... Que la classe-relais soit dans ou hors les murs, il y a la plupart du temps coexistence et non compénétration. L'isolement peut être le fait du collège, il est aussi parfois celui de la classe-relais. Dans un dispositif ancien, sis dans les locaux de la PJJ et financé par elle, à l'exception du poste d'enseignant fourni par l'Éducation nationale, le chef d'établissement support, qui a peine à retrouver trace de la décision prise concernant ce rattachement, avoue n'avoir aucune prise sur l'organisation du dispositif qui fonctionne en électron libre.

Il se dégage de fait deux tendances, liées aux différentes personnalités : certaines individualités fortes ne souhaitent pas que la hiérarchie de l'établissement s'immisce dans leur domaine, et d'autant plus si le dispositif est externalisé. D'autres, même en cas de bonnes relations avec leur direction, aimeraient que les liens soient plus étroits.

Il faut bien le constater : ces liens quand ils existent sont ténus. Au collège de Manosque, le principal adjoint passe à l'heure du déjeuner une fois par semaine. Au collège J. Prévert de Marseille, le principal, très attentif à la classe-relais qu'il suit personnellement, mais également soucieux de

respecter l'autonomie du professeur dans sa classe, a assisté avec délectation et pour la première fois à nos côtés à deux séquences d'enseignement. Dans des contextes particuliers, comme à Châtellerault, où la classe-relais a connu une période de crise par suite de relations difficiles entre le coordonnateur et la précédente éducatrice, elle-même en conflit avec les jeunes, le principal se rend toutes les semaines au dispositif externalisé pour en coordonner l'organisation et le fonctionnement.

Il s'agit néanmoins d'une situation d'exception, les pratiques les plus courantes étant de faire confiance à l'équipe de la classe-relais, le coordonnateur ayant facilement accès à la direction en cas de problème.

Les liens avec le collège support sont souvent faibles, quelle que soit l'implantation de la classe-relais. On peut regretter la faible utilisation par les classes-relais des services que pourrait rendre le collège support en termes de restauration ou de documentation. Cette situation traduit aussi l'extrême solitude des enseignants vis-à-vis de leurs collègues. Quant à l'administration, son regard souvent distant est parfois complètement absent. Dans l'hypothèse de retour vers la scolarité en collège, comme c'est le cas pour un nombre non négligeable d'élèves, une telle situation n'est guère bénéfique.

▪ **Les rapports avec le collège d'origine**

Les relations sont souvent frustrantes, comme pour cette classe-relais où en 2001-2002, seuls cinq enseignants ont fait parvenir cours et devoirs, où les élèves sont "oubliés" et où, souvent, seuls les CPE assurent la médiation.

Deux expériences récentes montrent que le vécu des enseignants est tellement négatif qu'ils ne se sentent plus concernés, une fois l'élève parti en classe-relais. Des parents que la mission a rencontrés, s'étant rendus aux rencontres parents-enseignants organisées par le collège d'origine de leur enfant, ont suscité l'étonnement, leur fils étant considéré comme ne faisant plus partie du collège. Une mise au point a dû être faite par le principal. Un autre collège a considéré que l'élève en classe-relais n'était plus scolarisé. Marqué «absent» sur les bulletins trimestriels, il s'est vu, de ce fait, refuser une entrée en CFA. D'où la question pertinente posée par l'équipe : « *La mise en classe-relais est-elle une tentative de rescolarisation ou une exclusion momentanément déguisée ? Est-elle un lieu de marquage supplémentaire du jeune ?* ». Ce phénomène n'est, hélas, pas un cas isolé.

Heureusement, il en est d'autres. L'inspection académique de Nantes insiste sur les objectifs 2002-2003, qui concernent précisément cet aspect : « *mise en place des actions de relance à moyen terme, avec des fiches de suivi, des rencontres, la participation des enseignants-relais au conseil de classe suivant, actions en direction des parents* ». Au collège Diderot à Arras, qui héberge la classe-relais du district, les liens avec les huit autres collèges sont permanents. Ils sont entretenus par l'adulte référent du collège d'origine et le médiateur du collège Diderot en vue de la réintégration du jeune. Au collège Les Grésillons à Carrières-sous-Poissy, la mission a assisté « en direct » à la visite d'une CPE et du professeur principal d'un élève en session. Parfois, un professeur référent sert de relais avec le collège, portant des devoirs, rencontrant l'élève, aidant à son retour.

▪ **La sortie du dispositif**

A Bagnols-sur-Cèze (Gard) les élèves (19 au total) ont été recrutés sur cinq collèges (les trois de Bagnols-sur-Cèze, ceux de Pont-Saint-Esprit et de Roquemaure). Après le passage en classe-relais, l'élève reprend sa place dans son collège d'origine. Cet exemple est celui, fréquent, du **retour au collège d'origine**.

C'est souvent un moment difficile. *"La réintégration de l'élève qui constitue actuellement la pierre d'achoppement des dispositifs serait à préparer dès le début de la session"* écrit un groupe de pilotage départemental. *"En effet, le jeune en difficulté scolaire et sociale au sein de son collège porte malheureusement une "étiquette" et à son retour, personne n'a oublié ce qui était inscrit dessus... C'est sans doute à l'équipe pédagogique et éducative d'essayer de changer la représentation des enseignants du collège d'origine au sujet de l'adolescent et de valoriser ses progrès les plus sensibles"* (Bagnols-sur-Cèze). Nombre de témoignages insistent sur le fait que *"certains enseignants sont très angoissés à l'idée de réintégrer un élève très perturbant, et qui sera trop décalé après son séjour en classe-relais"*.

Même dans un département comme le Pas-de-Calais où le retour au collège d'origine est un objectif affiché, et où l'inspecteur d'académie assure un pilotage fort dans ce sens, le bilan 2001/2002 relève, parmi les difficultés recensées, le lien avec le collège d'origine, soit pendant, soit après le passage en classe-relais, et ce pour six des huit dispositifs. Le constat est pratiquement le même partout, à l'exception du cas unique où le retour d'un élève dans sa classe donne lieu à l'organisation d'une fête. Les enseignants craignent de voir revenir un perturbateur, et ont souvent une mauvaise image des classes-relais, que certains vont jusqu'à comparer au « club med » ou au « loft »... C'est dire que le retour est difficile pour l'élève, au point que certaines classes-relais lui laissent la possibilité de venir se "ressourcer" en revenant périodiquement pour, comme le dit un responsable de Vauvert *"renouer avec une image positive de lui-même"*.

Pour faciliter ce retour, plusieurs pratiques sont utilisées. Une fréquente, celle des professeurs référents plusieurs fois évoqués – souvent le professeur principal qui fait régulièrement le point sur l'élève avec l'animatrice de la classe-relais et qui l'"accueille" à son retour. Une autre plus rare, celle de "l'élève-tuteur", élève de la classe chargé de faciliter le retour de l'élève dans le collège, tant sur le plan scolaire (lui faire passer les cours) qu'humain, en suivant d'intermédiaire avec les autres élèves de la classe. Enfin il existe aussi un référent dans l'équipe de la classe-relais.

L'inscription dans un autre établissement. C'est ce vers quoi s'acheminent plusieurs classes, (ainsi Béziers-La Devèze "*penche désormais pour un changement d'équipe pédagogique*"). C'est aussi le choix d'Elisabeth Martin qui le relie à deux autres exigences : la classe-relais doit correspondre à un bassin de recrutement, et tous les chefs d'établissement du bassin doivent être impliqués.

La solution du changement de collège ou à défaut de classe, affranchit le jeune d'un double obstacle : le regard des professeurs qui, souvent, n'a pas changé, et qui peut être d'autant plus crispé que la classe, après le départ de l'élève perturbateur, a retrouvé une certaine sérénité ; le regard des autres élèves qui, pour un certain nombre d'entre eux, voudraient retrouver leur camarade tel qu'il était auparavant et qui, souvent, l'empêchent, malgré ses bonnes résolutions, de se défaire d'une image qu'il espérait avoir effacée.

Le retour dans un autre collège peut, cependant, dans certains cas, rencontrer un obstacle majeur, avec, en région parisienne notamment, le phénomène des bandes rivales, qui interdit à un jeune, habitant et scolarisé dans une commune où sévit une bande, de s'inscrire dans un établissement d'une autre commune, considérée comme son territoire par une autre bande. Le cas nous a été signalé à plusieurs reprises. Peut se poser aussi la question des transports en zone urbaine, et surtout en zone rurale ou semi rurale, où les distances peuvent être grandes entre deux collèges, et les internats inexistant.

Ce moment important de la sortie préoccupe les responsables de terrain. Une affectation dans un autre collège peut donner une meilleure chance à un élève. N'a-t-elle pas comme effet pervers de rassurer l'établissement d'origine, de l'exonérer de tout effort de suivi ? La tentation peut être grande de se servir de la classe-relais comme d'un exutoire.

La piste d'une approche par bassin de formation ou par un groupe dont les responsables seront étroitement associés à l'ensemble de la procédure, du recrutement à la solution de sortie, décidés collectivement, présente l'avantage d'une prise en charge globale, pour une zone géographique donnée, de l'ensemble de ces élèves en grande difficulté, chacun étant appelé à jouer le jeu de la solidarité dans l'accueil des jeunes.

Enfin, que l'élève revienne dans son collège d'origine ou dans un autre, les équipes de classes-relais s'investissent pour faciliter ce retour (on a vu qu'il existe un certain nombre d'exemples d'emplois du temps où l'élève est à cheval entre la classe-relais et le collège). Ils assurent aussi un suivi grâce à un référent de la classe-relais. Mais ce suivi rencontre de nombreux obstacles, que résume bien un bilan aixois : « *Il est parfois difficile d'assurer un suivi dans les collèges sans se heurter aux susceptibilités de tous les corps de métiers qui y travaillent.* ».

2.2.4. L'encadrement

L'encadrement des dispositifs-relais constitue un élément déterminant de leur réussite. Il se caractérise par sa dimension pluri-catégorielle, puisque s'y côtoient des enseignants du premier et du second degré, des aides-éducateurs, auxquels s'ajoute parfois la contribution des partenaires divers pour assurer la dimension spécifiquement éducative. Par ailleurs, l'implication des personnels médico-sociaux et l'appui de psychologues ou de psychothérapeutes, également nécessaires, se retrouvent plus ou moins suivant les territoires. La constitution, à partir d'horizons et de statuts très divers, d'équipes d'encadrement solides, stables et motivées, est le défi permanent des dispositifs-relais.

- **Des enseignants, généralement au profil spécifique, pour une mission très délicate**

L'encadrement des classes-relais, ce sont d'abord les enseignants, et au premier chef celui ou celle qui sera chargé(e) de coordonner l'équipe. Cette fonction de coordination est en effet essentielle et exige à la fois autorité, professionnalisme, disponibilité, doigté, attention de tous les instants. Dans le Pas-de-Calais, l'étendue de cette fonction a fait préférer le terme de médiateur.

Le besoin de ce référent particulier, appelé plus que les autres à suivre le jeune dans sa globalité, a conduit souvent à confier cette tâche à un enseignant spécialisé du 1^{er} degré (instituteur AIS ou

professeur des écoles). Il n'est pas rare qu'il ait exercé en SEGPA, ce qui lui confère une expérience assez complète. Ce profil est particulièrement adapté à des publics de jeunes qui, s'ils relèvent tous administrativement du collège, ont pour beaucoup d'entre eux des niveaux scolaires correspondant à ceux de l'école. Sur 34 classes observées, 27,5 enseignants du premier degré y étaient affectés, dont 18, les 2/3, exerçaient cette fonction de coordination. Il s'agit souvent de choix départementaux comme dans le Pas-de-Calais, l'Essonne (7 des 8 coordonnateurs sont des instituteurs AIS), ou encore en Seine-Saint-Denis.

Cette coordination peut aussi être dévolue à des enseignants du second degré, ce qui est le cas le plus fréquent dans l'académie de Versailles (dans les Hauts-de-Seine, 6 classes sur 7), ou dans le Val-de-Marne.

Ces fonctions, très particulières, requièrent un recrutement profilé. Des procédures de ce type sont mises en place quasiment partout, mais avec, dans la plupart des cas, peu de succès : en Meurthe-et-Moselle, il n'y a eu qu'un candidat pour deux postes vacants, un pour cinq postes dans le Val-de-Marne. Dans les Yvelines, l'affectation en classes-relais est proposée, faute de volontaires, en complément de service. L'action des équipes en place pour susciter des volontaires peut néanmoins porter ses fruits : ainsi, en Loire-Atlantique, deux candidats se sont manifestés spontanément, et dans le Pas-de-Calais, le recrutement s'opère par repérage d'enseignants volontaires. Faute de volontaires titulaires, la coordination peut être confiée à un contractuel, par choix dans le Val-de-Marne (sur neuf classes, deux certifiés, sept contractuels), par nécessité ailleurs : Manosque, Saint-Pons-de-Thomières. Tantôt ces contractuels font merveille, tantôt l'absence de choix ne garantit pas que toutes les conditions de réussite soient remplies. A quelques exceptions près, où l'on relève des manques d'autorité ou de charisme, la qualité des coordonnateurs rencontrés a frappé la mission : ils sont très investis dans leurs fonctions et respectés par les jeunes. Leur mission est un véritable sacerdoce, qui requiert un militantisme de tous les instants. Ils sont en général chargés d'un demi-service d'enseignement, où ils assurent une pédagogie sur mesure, même si la pesanteur d'un groupe tellement en souffrance les conduit parfois, pendant des mois, à renoncer, à leur corps défendant, aux apprentissages, pour se limiter à de la remédiation sociale.

Ce repérage du coordonnateur potentiel est d'un enjeu si essentiel qu'il nous paraît constituer un préalable. Au collège Prévert de Marseille, la classe-relais qui fonctionne remarquablement n'a vu le jour que parce que le principal avait repéré un instituteur venu faire un remplacement en SEGPA. Le recteur de l'académie de Versailles estime que le rôle de l'échelon académique est déterminant dans cette fonction de gestion des ressources humaines (GRH) et que le développement des dispositifs passe d'abord par le repérage de ceux qui pourraient les faire fonctionner ; le correspondant de cette même académie constate une difficulté croissante pour mobiliser de nouvelles équipes ou même

pour stabiliser les équipes existantes. Se pose le problème de l'indemnisation des coordonnateurs qui, malgré les efforts accomplis récemment dans ce sens, disent perdre de l'argent par rapport à leur statut antérieur (l'ISO pour un professeur certifié à Gap, l'indemnité de logement d'instituteur à Marseille).

Outre le coordonnateur, interviennent généralement plusieurs enseignants du second degré, rémunérés en HSA ou, plus souvent, en HSE. Les disciplines les plus souvent couvertes par ce complément sont les mathématiques, la technologie, l'anglais, l'histoire-géographie, l'EPS, le coordonnateur pour sa part prenant en charge prioritairement la remédiation en français. Il s'agit là en général d'enseignants volontaires.

Leur mission est très difficile. Ils doivent affronter les élèves et, parfois, leurs collègues. Les élèves d'abord : on a dit qu'ils étaient durs. Et il le sont, même face à des enseignants chevronnés, triés sur le volet. Au L.P. Prouvé de Nancy, *« l'enseignante coordonnatrice a 'craqué' et le chef d'établissement a dû faire appel au pied levé à un professeur d'électronique du L.P. volontaire...Homme d'expérience, il a exprimé avec beaucoup d'humilité et de franchise la difficulté, voire la peur physique, qu'il avait ressentie au contact de ces élèves de la classe-relais, ce qui ne l'a pas empêché d'accepter de se réengager cette année »*. A Carrières-sous-Poissy, la coordonnatrice, pourtant référence nationale en matière de classe-relais, à la fois au niveau du terrain, de la recherche et de la réflexion, ne cache pas qu'elle part parfois le matin *« en ayant la pétoche »* et le professeur de mathématiques ne se risque pas à fournir des ciseaux aux élèves. Ce métier d'enseignant est dur, face à des groupes en perpétuelle recomposition par suite des arrivées, départs, absences, justifiées ou non, qui obligent à *« se réadapter à chaque séance »* (Brive), à faire preuve en permanence de réactivité (Arras), *« le moindre relâchement d'attention pouvant faire dégénérer les relations entre jeunes ou entre adultes et jeunes »* (Saint-Nazaire).

Leurs collègues, ensuite, pour lesquels la classe-relais, on l'a vu, est souvent prise pour un lieu définitif de relégation. Une enseignante *« n'ose même pas formuler « ses petites victoires » auprès des autres enseignants car elle sent qu'ils lui en voudraient d'avoir des résultats avec certains élèves et qu'ils ont une vision soit totalement négative, soit trop idéalisée de la classe-relais »*. Ailleurs encore, la classe-relais suscite de la jalousie.

De cet ensemble d'observations contrastées se dégage d'une part l'importance de la qualité de l'enseignant le plus présent, coordonnateur en général et générateur de ce qu'on peut qualifier de « l'effet maître de la classe-relais » et d'autre part l'immense méconnaissance du dispositif, de ses

enjeux, de ses réussites et de ses difficultés de la part de ses collègues du corps enseignant.

- **Une dimension éducative indispensable et pourtant pas toujours suffisamment mise en œuvre**

Le suivi éducatif des élèves qui fréquentent les classe-relais est également un élément non négligeable de la réussite du traitement proposé. Même si les enseignants sont tous des éducateurs, le public accueilli requiert des compétences spécialisées. Or, malgré les efforts des partenaires, PJJ au premier chef, Conseils généraux ensuite, associations enfin, cette dimension n'est pas toujours assurée. Nous y reviendrons plus loin en traitant la question des partenariats.

S'agissant des **éducateurs spécialisés**, il ne faut pas occulter leur différence de culture et parfois d'approche, avec l'Éducation nationale. L'appropriation est parfois difficile entre les enseignants et les éducateurs qui, de par leur compétence propre, revendiquent parfois une responsabilité partagée. Pour faire bref, rescolarisation serait l'affaire de l'enseignant, resocialisation celle de l'éducateur. Il arrive que l'éducateur soit mal à l'aise et supporte mal d'être « *considéré comme devant combler les manques de l'Éducation nationale* » et qu'il n'accepte pas l'autorité du coordonnateur. L'équilibre est effectivement difficile à trouver, mais d'autant plus nécessaire que « *les jeunes sont certes en difficulté, mais ils ne le sont pas pour s'engouffrer dans les failles* » et la réussite de la classe en dépend. Sur le terrain, les témoignages abondent sur les difficultés des relations initiales et sur le constat de l'enrichissement réciproque né de ce partenariat. Il en ressort que chacun doit respecter la compétence de l'autre et s'appuyer sur elle. A tout moment les questions de resocialisation et de rescolarisation sont mêlées, souvent posées de manière frontale par l'élève, et l'équipe doit y répondre solidairement.

D'où l'importance d'affirmer, malgré les tensions éventuelles, la nécessité d'une direction unique de la classe-relais, confiée à l'enseignant coordonnateur avec, en recours, le chef d'établissement support ou le groupe de pilotage.

Le financement des éducateurs par des partenariats – PJJ, Conseil général – pose la question de la hiérarchie. Si souvent tout se passe bien, dans tel cas on arrive au conflit : tel éducateur ne rend des comptes qu'à son employeur, et refuse ou néglige d'informer son responsable fonctionnel – directeur de structure, chef d'établissement. De telles situations doivent être gérées par le groupe de pilotage départemental, afin d'éviter, à l'avenir, ce type de dysfonctionnement.

La mission a, dans la majorité des cas, rencontré des personnes avant tout convaincues, dans l'intérêt des jeunes, de la nécessité de casser les corporatismes, l'enseignant étant, comme il se doit, éducateur, l'éducatrice, quant à lui, venant, si nécessaire, en appui à l'enseignement sur la base d'un projet discuté et accepté par tous, comme on l'a vu au collège Diderot d'Arras.

Dans les classes où les enseignants sont les seuls professionnels à traiter les élèves, ils sont invariablement tirés, par la force des choses, vers la dominante éducative au détriment de l'acte pédagogique.

La nouvelle manne qu'a constituée l'arrivée en 1998 des **aides-éducateurs** a permis de compenser partiellement cette absence d'éducateurs spécialisés. Seules 10 classes sur 34 ne disposent pas d'une telle ressource et reçoivent en revanche le service d'1/2 ou d'un éducateur spécialisé. Au total, 32 aides-éducateurs interviennent, tous recrutés sur leur aptitude à s'intégrer dans l'équipe pédagogique et à s'adapter au public spécifique. Ils sont précieux à plus d'un titre : par leur âge, ils sont proches des élèves ; les choix de recrutement conduisent souvent à leur faire jouer le rôle de grand frère (Brive) ou de confident (Chatenay-Malabry). Ils ont des compétences techniques – assistance informatique, animation, médiation, ateliers, pratiques sportives... – qui complètent bien celles du permanent coordonnateur ; ils assument la dimension « vie scolaire », notamment à l'heure de la cantine, rare moment où les jeunes des classes-relais sont mêlés aux autres élèves du collège. Grâce à eux, peut être assurée une présence quasi constante et nécessaire de deux adultes auprès des élèves, ce qui constitue une condition impérative de fonctionnement des classes-relais. La réactivité et l'adaptation permanente, évoquées plus haut, nécessitent qu'à tout moment un jeune puisse être isolé du groupe classe par une prise en charge individuelle qui est le lot quotidien de l'aide-éducateur. Ils constituent un rouage fondamental de ce dispositif, qui donc, avec leur disparition, devra impérativement être remplacé. Ce problème devra être également pris en compte dans la perspective du développement du dispositif.

La présence des aides-éducateurs est actuellement considérée dans tous les sites visités comme une condition indispensable au bon fonctionnement des classes et il est impératif de prendre en compte cette fonction et l'objectif de développement des classes-relais dans le dispositif appelé à les remplacer.

Le suivi médico-social par les CMP et CMPP, encore trop ponctuel, sera examiné plus loin dans le cadre des partenariats. L'implication des personnels médico-sociaux des établissements scolaires parties prenantes est très variable. Rarement signalée dans les régions rurales, où les dispositifs peu nombreux font plutôt appel aux compétences des conseillers techniques départementaux (Brive), elles apparaissent davantage institutionnalisées dans les régions plus denses, où des assistantes sociales interviennent régulièrement dans la classe-relais (Arras, Nancy, Aubervilliers). A Bagneux, la mission a relevé parmi les points forts « *la grande implication des personnels médico-sociaux des trois collèges* ».

Des IA-DSDEN ont pris le parti, en région parisienne notamment, d'une remise en cause des équipes, les postes étant à nouveau soumis à appel à candidature. Si la réussite des équipes exige une certaine stabilité (de 3 à 5 ans), il nous est arrivé de rencontrer quelques individualités, fonctionnant en électrons libres, en place depuis longtemps et totalement coupés des structures normales. Une remise à plat régulière des équipes, voire des structures, comme le suggère l'IA-DSDEN des Bouches-du-Rhône, paraît relever d'un saine réflexe afin d'éviter les risques d'ankylose d'un système tenté de tourner sur lui-même.

Le personnel d'encadrement des classes et dispositifs-relais doit être d'autant mieux choisi qu'il est investi de lourdes responsabilités particulières. Il joue un rôle déterminant dans l'admission et le suivi des élèves. Il est souvent isolé, surtout lorsque le dispositif fonctionne à l'extérieur du collège de rattachement. Il peut lui arriver d'être tenté par l'isolement, voire par un certain indépendantisme, qui ne sont pas admissibles.

Un regard pédagogique plus fréquent des corps d'inspection qui, généralement, délaissent ces structures « marginales », aux exceptions notables de Béziers, de la Seine-Saint-Denis, du Pas-de-Calais, pourrait utilement contribuer à reconnaître la réalité du travail, à l'évaluer, à développer des approches pédagogiques croisées entre les collèges et les classes-relais. Enfin, on ne saurait oublier l'importance d'une véritable gestion des ressources humaines (GRH) incluant le recrutement, la formation, l'animation et l'évaluation de ces équipes, point qui sera évoqué dans la troisième partie du présent rapport.

2.2.5. *Les partenariats*

- **Avec la Protection judiciaire de la jeunesse**

Le Conseil de sécurité intérieure du 27 janvier 1999 ayant décidé la création ou le développement tant des classes-relais que des centres éducatifs renforcés ou des centres de placement immédiat, il convient de faire le point sur ces dispositifs. Même si les classes-relais dépendent de l'Education nationale et si le placement en centre éducatif renforcé ou centre de placement immédiat est décidé par le juge, les publics concernés, qu'ils relèvent de la sanction ou de la protection (et souvent des deux) sont souvent proches. Les équipes éducatives sont mixtes, professeurs enseignant en centres d'action éducative, éducateurs PJJ encadrant en classes-relais.

Il paraît intéressant de rappeler quelques éléments. Depuis dix ans en France, 2000 à 4000 mineurs sont incarcérés tous les ans (2 000 en 1990; 4 172 en 1998 ; 4 236 en 1999 ; 3 996 en 2000 ; 3 283 en 2001).

La protection judiciaire de la jeunesse accueille dans ses **foyers** les jeunes en danger et les délinquants qui ne peuvent rester dans leur famille. Chaque foyer reçoit environ douze jeunes. Les **centres d'action éducative en milieu ouvert** suivent les mineurs délinquants ou en danger maintenus dans leur famille. Les **centres de jour**, rattachés aux foyers et aux centres d'action éducative en milieu ouvert, proposent aux mineurs des activités diverses de formation professionnelle, en faisant appel à des professeurs de lycée professionnel pour un apprentissage de base, une formation technique, des stages en entreprise. Ces établissements sont directement gérés par la protection judiciaire de la jeunesse ou par des associations, ayant reçu l'habilitation, qui prennent en charge les 2/3 des mineurs suivis par la justice. Ainsi en 2001, 3 261 jeunes étaient placés par l'autorité judiciaire en foyer du secteur public, 15 798 en foyers du secteur privé.

Les **centres éducatifs renforcés** (35 au 1^{er} janvier 2001, 43 autres fin 2001 ; 520 mineurs accueillis) ont pour but, pendant deux à trois mois, de prendre en charge des jeunes, les plus en difficulté, avec un suivi permanent (six jeunes, six éducateurs). Ils travaillent sur un projet de resocialisation autour d'activités diverses (sport, chantier humanitaire...).

Les **centres de placement immédiat** (32 au 1^{er} janvier 2001 ; 43 autres fin 2001 ; 1 140 mineurs accueillis) accueillent pour trois mois des mineurs essentiellement délinquants sur décision de magistrats. Les sorties sont contrôlées, les jeunes accompagnés, le but est l'établissement d'un bilan de la situation du mineur sur le plan de la santé, de la scolarité, et sur le plan psychologique pour élaborer des solutions éducatives.

La justice est ainsi à l'origine d'un millier d'établissements, à raison d'un tiers en gestion directe, des deux tiers en gestion associative.

Le public des classes-relais ayant certains points communs avec celui géré par la protection judiciaire de la jeunesse, notamment les centres de jour, le partenariat s'est imposé d'emblée. Cette collaboration Éducation nationale/Justice est déjà ancienne.

Le partenariat consiste parfois en l'attribution d'une subvention, lors de la mise en place d'une classe-relais. Ainsi la PJJ a-t-elle attribué 1 524 € en 2001-2002 pour l'ouverture d'une classe-relais à Bagnols-sur-Cèze dans le Gard. Il peut s'agir aussi, comme dans la Marne, à Épernay, d'une aide pour les moyens pédagogiques.

Ce partenariat consiste surtout dans la mise à disposition d'éducateurs.

Le tableau récapitulatif des classes-relais existantes et en projet pour 2001 et 2002 montrait la présence sur 233 dispositifs, d'environ 110 intervenants représentant 82 équivalent temps plein mis à disposition par la Justice. Il s'agit essentiellement d'éducateurs PJJ ou issus du secteur associatif habilité (SAH), mais aussi de formateurs, d'agents de justice (emplois-jeunes), de « professeurs techniques » issus du corps des enseignants recrutés pour les centres de jour et les centres éducatifs renforcés.

Dans l'échantillon observé, pour 38 postes d'ETP enseignants auxquels s'ajoutent en moyenne 3 à 6 HSA par dispositif, on compte 13 postes d'éducateurs spécialisés fournis par la PJJ, 1,5 par des Conseils généraux, 0,5 par un Conseil régional, 3 par des associations, cependant qu'un demi-poste est financé par le FSE, soit au total 0,5 poste d'éducateur pour 1 poste d'enseignant. Cette compétence est totalement absente dans 14 classes sur 34. Cette faille est cruellement ressentie à certains endroits.

Dans un certain nombre de cas, les éducateurs et intervenants PJJ ou SAH n'interviennent qu'à mi-temps, voire à 4/10^{ème}, 2/10^{ème} ou encore 1/10^{ème} de temps.

On trouve des intervenants PJJ dans toutes les académies sauf celles de Bordeaux et Paris (outre la Corse, sans classes-relais).

Depuis 2001, la création du diplôme d'université interprofessionnel « Adolescents difficiles – approche psychopathologique et éducative » (Paris VI, Professeur Philippe Jeammet), qui concerne

la formation continue de professionnels de l'Éducation nationale, de la Justice et de la Santé, a répondu à des besoins si sensibles que d'autres lieux de formation se créent.

La PJJ fait aussi intervenir des psychologues PJJ. Leur intervention est rare et en diminution depuis deux ans, au profit d'un renforcement, dans ce domaine, du recours soit à des cliniciens du secteur privé, soit à des centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP) relevant des DDASS ou de cliniciens d'hôpitaux.

Il existe un dispositif original créé par la PJJ à Montpellier. L'École de l'être (conjonction des mots "être" et "lettres") est à la fois un centre de bilan et de lutte contre l'illettrisme, à la pédagogie différenciée et extrêmement efficace, qui accueille des 12-18 ans. Huit collèges de l'agglomération de Montpellier ont envoyé des jeunes à cette école, et un partenariat plus étroit a été établi avec un collège : celui-ci scolarise des élèves de l'être, les accueille à la demi-pension ou en stage dans les ateliers de la SEGPA. L'École de l'être, de son côté, met à disposition du collège une permanence d'espace-écoute, une participation au dispositif d'inclusion, un accueil ponctuel en alternance d'élèves en crise. Par ailleurs, les classes-relais de Montpellier envoient régulièrement des élèves à l'École de l'être.

D'autres structures plus spécifiquement PJJ existent également dans d'autres régions, comme l'École d'application de Marseille qui, sur la base de deux conventions passées avec l'Éducation nationale, offre trois prestations : une classe-relais traditionnelle à vocation départementale pour des 12/16 ans très difficiles, un service d'accueil d'urgence de 15 jours pour des élèves en perdition envoyés par des collèges, enfin une classe pour mineurs isolés réservée à de jeunes étrangers, arrivés clandestinement en France et en situation d'errance.

A Nancy, la PJJ fait vivre son partenariat à travers deux dispositifs adjacents à l'Éducation nationale. L'Espace périscolaire organise le soutien à la scolarité, ou une préparation à la rescolarisation, la mise en place de réparations en milieu scolaire, ainsi qu'une participation au fonctionnement des classes-relais. Le DISMO²⁴, créé il y a un an, prend en charge des mineurs sous mesure de justice et donne lieu systématiquement à une convention scolaire avec un établissement. Accueillant 48 jeunes, il se caractérise par un encadrement à forte dominante éducative : dix éducateurs PJJ pour 4,5 postes d'enseignants. Il s'agit d'une solution à mi-chemin entre le milieu ouvert et le centre fermé, dont il conviendra de suivre attentivement le rapport coût/efficacité au regard des investissements importants consentis.

Au fil des visites de sites, la mission a pu constater l'existence de dispositifs-relais nés d'un partenariat antérieur aux directives officielles de 1998, où les moyens PJJ sont prédominants, avec parfois l'inconvénient que la structure échappe, un peu trop, tant à l'Éducation nationale qu'à la PJJ. Ces situations, rares, nécessiteraient quelques recadrages.

²⁴ Dispositif d'intégration sociale en milieu scolaire.

Il serait aussi utile de faire davantage appel aux enseignants du ministère de la Justice affectés dans les Centres Educatifs Renforcés et Centres de Jour pour la formation des enseignants de classes-relais. Le partenariat avec la PJJ reste capital. Souvent les frontières sont minces entre les dispositifs-relais de l'Éducation nationale et certaines structures éducatives de la PJJ, tant les publics peuvent être similaires. Dans ces cas-là, il convient d'optimiser les relations et d'utiliser au maximum des compétences éprouvées.

▪ Avec les conseils généraux

Depuis 1986, le conseil général s'est vu confier la responsabilité de la prévention du danger couru par un mineur et de sa prise en charge, avec l'accord des parents. C'est l'Aide sociale à l'enfance (ASE) qui doit « *organiser, dans des lieux où se manifestent des phénomènes d'inadaptation sociale, des actions collectives visant à prévenir la marginalisation et à faciliter l'insertion et la promotion sociale des familles* »²⁵.

Les publics de l'ASE recoupent donc les publics des classes-relais. On l'a vu, bien des enfants des classes-relais sont l'objet de mesures d'AEMOA (actions éducatives en milieu ouvert administratif), mesures qui sont assurées par des éducateurs soit embauchés par le département, soit, le plus souvent, salariés d'associations conventionnées.

Le département apporte son appui par la mise à disposition d'éducateurs, essentiellement là où la PJJ n'intervient pas. Les conseils généraux participent dans les académies d'Amiens (Aisne, Oise) ; Bordeaux (Pyrénées-Atlantiques) ; Créteil (Seine-et-Marne) ; Grenoble (Haute-Savoie) ; Lille (Nord) ; Lyon (Ain, Loire, Rhône) ; Aix-Marseille (Alpes-de-Haute-Provence) ; Rennes (Finistère, Ile-et-Vilaine) ; Strasbourg (Haut-Rhin) ; Versailles (Essonne, Val-d'Oise, Yvelines). En 2001-2002, on dénombre une vingtaine d'équivalent temps plein pour environ 28 implantations. Les conseils généraux ont tendance à mettre à disposition de la classe-relais un temps plein, là où la PJJ met plus souvent un temps partiel.

Les départements financent également quelques rares interventions de cliniciens psychologues ou psychiatres (ainsi dans les Pyrénées-Atlantiques, en Gironde), ou encore des heures d'intervention indifférenciées, comme les Hauts-de-Seine, où chaque classe-relais reçoit 200 heures. Mais surtout, ils subventionnent. Dans l'Hérault, dans un protocole signé en janvier 2001, le conseil général prend en charge le financement des locaux, les loyers, un premier équipement mobilier, l'équipement

informatique, et une dotation annuelle de 1100 F/élève. Il subventionne ainsi fonctionnement et investissement, comme c'est le cas également pour le conseil général des Alpes-de-Haute-Provence. Il en est de même dans le Gard, avec une subvention de 4500 € pour la classe de Bagnols-sur-Cèze. Le conseil général de Loire-Atlantique finance pour sa part les trois classes-relais de Nantes et Saint-Nazaire à hauteur de 12 958 €. Celui de la Moselle donne au dispositif STRECO de Metz environ 15 000 €. Parmi d'autres, la Corrèze, la Charente Maritime sont également impliqués.

- **Avec les conseils régionaux**

L'action sociale et l'insertion ne sont pas de la compétence des conseils régionaux, mais la formation professionnelle relève de ces collectivités. Aussi voit-on quelques conseils régionaux s'impliquer dans le dispositif. C'est le cas notamment de la région PACA (par exemple financement d'un demi-poste d'éducateur pour la classe-relais de Gap) ou de la région Ile-de-France (subvention au LP Jean-Baptiste de Gagny en Seine-Saint-Denis pour l'opération « second CAP » qui concerne les 16 – 18 ans).

- **Avec le ministère de la santé**

Les équipes font appel à des psychologues, psychiatres, pédopsychiatres, pour les accompagner et analyser les pratiques, mais aussi pour « former » les intervenants, mener des entretiens ponctuels avec les élèves et leurs familles. A Bagnaux, les séances associent adultes et élèves. On assiste à une montée en puissance de ces interventions (27 dispositifs concernés en 2001-2002, 66 en 2002-2003, enquête DESCO). La fréquence est très différente d'une classe à l'autre (une demi-journée par semaine, deux heures par mois, une heure par mois, voire une heure tous les deux mois). Dans un certain nombre d'académies, il n'y a aucune intervention. Les intervenants sont issus des CMPP (Centres médico-psycho-pédagogiques) et des CMP (Centres médico-psychologiques rattachés aux hôpitaux). Les conventions, quand elles existent, sont signées tantôt au niveau local (ainsi chaque classe-relais de l'académie de Nice), tantôt au niveau départemental avec la DDASS (direction départementale de l'action sanitaire et sociale). Les financements sont variés : ministère de la santé, DDASS, DRASS ; collectivités locales : conseils généraux, conseil régional (un cas à Créteil) ; FSE (systématique dans les académies de Nice et Lyon par exemple).

Les interventions ne sont pas toujours conformes aux attentes. On aboutit parfois à des échecs que nous ont signalés certaines structures. Pourtant cette dimension est très importante. Elle peut apporter une aide à la résolution de conflits, permettre un décryptage d'attitudes déroutantes, agressives, de certains élèves, et rendre plus efficace la réflexion du groupe d'intervenants.

²⁵ Présentation de l'aide sociale du conseil général des Yvelines.

▪ Avec les communes

Quelques villes rechignent à prêter leur concours. Ainsi, à Bagnols-sur-Cèze, la mairie a refusé la mise à disposition d'un local. La ville de Manosque est peu impliquée. Dieppe, au contraire, met à disposition un logement de fonction d'instituteur (60 m²) pour l'atelier-relais et prend à son compte les charges liées aux fluides. Très nombreuses, en fait, sont les communes qui s'impliquent dans le dispositif. En Loire-Atlantique, les villes de Saint-Nazaire et de Trignac participent au financement. Le projet de contrat éducatif local de Saint-Nazaire comporte un paragraphe sur les classes-relais. La ville de Pantin met à disposition les locaux (appartements de 90 m²) dont elle assure l'entretien, ainsi que le gymnase et une salle d'une maison de quartier pour l'atelier. Ces exemples sont loin d'être isolés.

A Brive ou Aubervilliers, la Rochelle ou Corbeil-Essonnes, les communes mettent à disposition des locaux, subventionnent les activités. La mairie d'Arras offre des prestations en nature : entrées à la piscine, pistes pour rollers, terrains de football et salles de sport, prêts de VTT.

Bref, si l'implantation de certaines classes-relais rencontre l'opposition ou l'indifférence des conseils municipaux, il semble que l'on trouve plutôt généralement la situation inverse.

▪ Avec les associations

Nombreuses sont les classes-relais qui font appel à des associations. Parfois, elles sont le support logistique des classes, comme dans les Yvelines. Parfois, on fait appel à des associations locales pour les actions périscolaires. Ainsi Bagnols-sur-Cèze, pour le théâtre : association Sud-Horizon ; les arts plastiques : association La palette magique ; l'équitation : association le Moulin Neuf. A Dieppe, l'atelier-relais doit conclure une convention avec l'association partenaire, "l'Association Dieppoise pour le Développement des loisirs éducatifs" adhérente des Francas.

▪ Avec les familles

« Nous avons pu constater que les familles avaient des relations souvent difficiles avec l'école » écrit un rapport du DSA 1 de Lyon. *« Il est donc essentiel de rétablir également un lien entre l'institution scolaire et les parents. Les parents doivent retrouver leur place de parents d'élèves en étant associés aux prises de décision qui concernent le parcours de leur enfant »*. A noter que la prise de conscience de l'importance du rôle parental et de l'obligation d'intégrer les parents dans toute mesure éducative existe depuis longtemps dans l'action sociale des départements. Ainsi, parmi tant d'autres, la direction de l'action sociale du conseil général des Yvelines écrit-elle : *« Tenir compte de l'évolution des relations familiales et du rôle éducatif des parents pour les intégrer dans les actions conduites avec leurs enfants »*.

Prenons l'exemple concret de la classe-relais de Bagnols-sur-Cèze dans le Gard. Le rapport fait par l'équipe éducative précise : *« les liens avec la famille sont importants. Sur les dix-huit élèves, huit vivaient avec le père et la mère, neuf avec la mère seule, un avec la mère et son conjoint. Les familles ont souvent une représentation négative de l'école, qui ne les convoquait dans le passé que pour leur faire entendre un discours négatif sur leurs enfants. Une certaine réconciliation des parents avec l'école a eu des résultats positifs sur le comportement de certains jeunes. Il est important de revaloriser l'élève à ses propres yeux et à ceux de ses parents ».*

Le lien avec la famille est souvent symbolisé par le contrat qui est signé par l'élève et le ou les parents à l'entrée dans la classe, par la signature d'un carnet de liaison souvent hebdomadaire, quelquefois quotidien. C'est en général l'éducateur qui est plus particulièrement chargé du suivi, mais parfois aussi le responsable de la structure. Prenons à nouveau l'exemple de la classe-relais de Saint-Nazaire. L'objectif est bien de changer le regard que les familles ont sur l'école, et leur attitude. Les parents sont ainsi vus par l'équipe trois ou quatre fois par session alors qu'ils ne fréquentaient plus l'école. La mission a rencontré la mère et le beau-père d'un jeune qui apprécie la classe-relais. Ils ont exprimé leur crainte du retour en collège d'origine, tant la relation enseignant/parent ou enseignant/élève est différente. La fiche de suivi journalier que leur remet leur enfant et qu'ils doivent viser, leur convient parfaitement.

- **Avec le collège support**

Le collège support, quand il ne contient pas la classe-relais dans ses murs, assure parfois la restauration – les élèves étant encadrés par leurs éducateurs – parfois d'autres services comme le nettoyage des locaux. Ces services peuvent être assurés aussi par d'autres collèges, moyennant une convention, pour des raisons évidentes de proximité : c'est le cas à Dieppe pour l'entretien des locaux ou à Gap pour la restauration.

Après un partenariat quasi exclusif avec la PJJ, on voit se développer les conventions avec les départements (éducateurs, subventions, psychologues), les conventions avec l'action sociale d'état (DDASS, DRASS, CMP, CMPP), avec les communes (locaux), avec les associations. Il faut laisser cette souplesse de partenariat, mais en prévoir un suivi attentif par le comité de pilotage départemental, qui doit fournir des aides techniques et juridiques et servir de structure ressource.

2.2.6. Les financements, les coûts, les procédures

L'importance des enjeux sociaux liés à la réussite des dispositifs-relais permet de comprendre l'implication financière des différents partenaires. Les dispositifs-relais bénéficient de financements de nature et d'origine mixte, destinés aux dépenses salariales ou matérielles, et d'origine locale, nationale ou européenne.

Les contributions de l'État, pour l'essentiel en personnels enseignants, celles des partenaires (personnels, locaux ou subventions) ont été largement évoquées précédemment. Nous nous bornerons donc ici à tenter de chiffrer, à travers un exemple, le coût des dispositifs-relais et à approfondir les possibilités de financements européens auxquels ils donnent accès, mais qui sont jusqu'à présent trop peu utilisés.

▪ Les coûts

- *Le poids des dépenses en personnel d'un dispositif, comparé aux dépenses d'un collège*

En retenant la configuration d'un dispositif-relais dont les moyens en personnels sont un professeur des écoles, un aide-éducateur, un demi-poste d'éducateur de la PJJ, et des heures supplémentaires d'enseignement, le coût du dispositif en personnel payé par l'Etat peut être estimé à 82 000 €(cf. tableau ci-joint). Accueillant en moyenne 15 élèves par an, on peut estimer le coût à 5 400 €par élève.

**Estimation des frais de personnel
pour un dispositif-relais en 2001**

	professeur des écoles	aide	enseignants	éducateur PJJ à mi-temps
	avec prime ZEP		110 HSE	
Brut annuel	34 756 €	13 517 €	3 026 €	27 515 €
(Charges salariales)	(5 268) €	(2 332) €	(242) €	
Charges patronales	15 743 €	4 532 €	409 €	10 731 €
Total affecté au dispositif	100 %	40 %	100 %	50 %
	+ indemnité classe-relais : 1 462 €			
Coût	51 961 €	7 219 €	3 435 €	19 123 €
	62 615 €			19 123 €

COÛT TOTAL : 81 738 €(536 166.13 F)

A titre de comparaison un collège accueillant 526 élèves, doté de 42 enseignants (78 % de certifiés, 5 % d'agrégés, 10 % de PEGC ; 48 % des enseignants ayant plus de 50 ans), coûte en dépenses de personnels enseignants 1 791 000 € en 2002, soit 3 400 € par élève. Par un rapprochement aussi audacieux que hâtif des deux chiffres (n'ont pas été comptées les heures du chef d'établissement, de l'assistante sociale, du médecin scolaire, du conseiller d'orientation, du conseiller d'éducation, du documentaliste, du gestionnaire), on pourrait conclure que le dispositif-relais coûte en personnels d'encadrement direct 4,58 % du collège pris pour comparaison ou sous une autre forme, qu'un collège représente 22 dispositifs, ou qu'un élève de collège coûte 3 400 € à l'année en frais de personnels, et, quand il fait un séjour en dispositif-relais, 5 400 € supplémentaires en frais de personnels, le transfert pendant quelque temps de l'élève en dispositif-relais ne diminuant pas le fonctionnement du collège d'origine.

Pendant un séjour en dispositif-relais, le coût en frais de personnels d'un collégien est multiplié par 2,5 (estimation).

➤ *Les charges de fonctionnement en EPLE*

Grâce aux fonds attribués par les financeurs dans le cadre du fonctionnement matériel, les EPLE peuvent assurer des charges relatives aux frais généraux (téléphone...), aux dépenses pédagogiques, et éventuellement les paiements des prestations fournies par le CMPP au titre de l'assistance aux jeunes ou aux adultes.

Les charges du J 8 se répartissent ainsi pour un établissement visité : dépenses pédagogiques (39 %), frais de transport (15 %), entretien (12 %), déplacements (11 %), frais de postes et télécommunications (9 %), et rémunération d'intermédiaires (8 %), autres (6 %).

➤ *Le coût pour les collectivités de la mise à disposition de locaux*

Dans une approche globale des coûts, il est important de connaître l'effort consenti par les collectivités pour la mise à disposition de locaux, même si l'EPLE n'est pas destinataire de ces fonds affectés.

La perspective de recourir au fonds social européen impose pour chaque dispositif-relais une analyse de son fonctionnement, avec identification des efforts financiers conjugués de tous les partenaires sur tous les postes de dépenses de l'activité.

- **Le recours aux fonds européens**

- *Des utilisateurs encore trop peu nombreux*

Parmi les établissements que la mission a visités, ils étaient peu nombreux à avoir eu recours aux fonds européens, « pour faire plus et mieux ». Les arguments invoqués pour ne pas solliciter l'obtention du FSE tiennent à la lourdeur des dossiers, à l'incertitude qui pèse sur des fonds dont la réception est conditionnée à la réalisation physique des opérations et leur conformité avec la convention (les critères du financeur sont parfois mal connus des bénéficiaires potentiels).

Pour ceux qui se sont lancés dans la démarche, les moyens s'orientent, semble-t-il, à terme, vers le double financement, à l'Etat les frais de personnels, au FSE le fonctionnement matériel.

A titre d'exemple, un dispositif-relais du Nord, a bénéficié en 2001 de fonds d'Etat sous forme de subventions accordées sur le chapitre 36-71 article 30 représentant 7 851,12 € et sous la forme d'avance de trésorerie de 6 418,10 € (l'avance étant destinée à prévenir les versements parfois tardifs du FSE). A compter de 2002, l'établissement n'a plus disposé de fonds d'Etat au titre du fonctionnement matériel. La demande de FSE a quadruplé entre 2000 et 2001, passant de 4 821,51 € à 21 353,08 €. Il faut donc prévoir, au titre des années suivantes, une véritable substitution de financement.

- *Des procédures complexes à mieux faire connaître*

Les dispositifs-relais peuvent bénéficier du FSE, volet régional, transitant par les DRTEFP (Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle). Les types d'intervention éligibles sur l'objectif 3 sont les aides aux personnes (dont pourraient bénéficier au titre de la formation professionnelle les intervenants des dispositifs) et les aides aux systèmes et structures.

Des procédures doivent être mises en place pour « retracer » l'utilisation des fonds, le cofinancement s'articulant autour du taux d'intervention du FSE de 45 % (55 % de contrepartie nationale). L'EPLE

doit être capable d'assurer la cohérence des informations et de fournir un état détaillé des dépenses financées par les concours FSE ainsi que l'exhaustivité des justificatifs de ces dépenses.

Un des freins à l'utilisation des fonds sociaux européens est, pour les gestionnaires des dispositifs-relais, la peur de ne pas recevoir ce financement à l'issue de l'opération en raison d'un non respect de la méthodologie adéquate.

❖ **Le délicat suivi de gestion**

Quel que soit le support du projet, les opérations dans chaque dispositif doivent être clairement identifiables.

Les trois étapes de l'opération sont le budget, le bilan intermédiaire, le bilan final. Chaque état doit remonter le plus tôt possible à la DRTEFP.

Certains comptables ont normalisé des documents, de manière à recenser et à suivre l'intégralité des dépenses des dispositifs.

Sont recensées les contreparties nationales, au titre desquelles figurent les rémunérations (celles des fonctionnaires peuvent être prises en compte « *à condition qu'elles ne découlent pas des responsabilités statutaires de l'autorité publique...* ». Une certification prévisionnelle permet de lister, au moyen des lettres de mission, les différents intervenants dans le projet précis. Une certification définitive est établie en fin de projet). Il est possible d'imputer des frais généraux à condition de pouvoir expliciter et justifier la clé de répartition utilisée.

Les gestionnaires ont insisté auprès de la mission sur deux points fondamentaux : la conception du projet de budget en termes analytiques, les transmissions dans les délais impartis de deux documents conditionnant les versements des fonds, le bilan intermédiaire dès que le montant des dépenses éligibles constatées atteint 50 % de l'ensemble des dépenses (et non les seules dépenses « couvertes par le FSE »), le bilan final dans les trois mois qui suivent la date d'échéance de la convention.

Compte tenu de l'expérience que certains professionnels ont acquise en ce domaine, il conviendrait d'en faire bénéficier ceux qui hésitent encore à user de cette possibilité.

❖ **Les supports de projets**

Plusieurs supports de projets ont été identifiés lors des visites : les établissements eux-mêmes, un GIP, un groupement de services intervenant au titre de plusieurs dispositifs.

Le recours à des associations, comme les Pupilles de l'Enseignement Public ou la FOL, qui bénéficient de facilités de gestion, suscite les plus grandes réserves de l'inspection générale.

❖ **Le compte rendu quantitatif et qualitatif**

Au-delà de la régularité technique que doit posséder le projet, il permet à l'organisme qui sollicite les fonds de se transposer dans une culture articulée sur la définition d'objectifs, l'analyse des dépenses et les indicateurs de résultats.

A ce titre, le fait que les dispositifs-relais puissent bénéficier de l'aide européenne devrait leur donner une impulsion, le recours aux fonds contribuant par une forme pédagogique, là aussi « du détour », à aider les intervenants à mesurer davantage les résultats attendus. Le compte rendu quantitatif et surtout qualitatif servant d'autocontrôle, d'amorce d'une démarche qualité, pourrait se révéler moins neutre qu'il n'y paraît.

2.2.7. *Le pilotage*

▪ **Au niveau départemental**

La composition du groupe de pilotage départemental est variable. Ainsi dans le Gard, la récente réunion du comité réunissait deux représentants du conseil général ; principal (1), enseignants en collèges ou classes-relais (3), éducatrice PJJ (1) ; directeur départemental de la PJJ, aide-éducateur (1), DDJS Nîmes (excusé) ; éducatrice (excusée). Dans les Alpes-de-Haute-Provence, le groupe de pilotage départemental, présidé par l'IA-DSDEN lui-même, associe la PJJ, le représentant du préfet, le conseil général, et les trois maires des communes dont les établissements alimentent la classe-relais. Il y a une à deux réunions par an, trop peu nombreuses de l'avis de la PJJ.

Dans l'Hérault, il n'existe pas de groupe de pilotage départemental spécifique, la problématique des classes-relais étant traitée dans le cadre plus large du dispositif de suivi des élèves en rupture scolaire au sein de deux groupes qui se répartissent le département (Montpellier et Béziers). Pilotés par l'IA-

IPR-IO, on y trouve juge des enfants, substitut, commissaire, PJJ, conseil général, DDASS et conseillère sociale de l'inspection académique. On note à Béziers la participation du sous-préfet.

Dans le Pas-de-Calais, le comité de pilotage départemental réunit, sous la présidence de l'IA adjoint, les différents acteurs, PJJ, personnels sociaux, principaux des établissements supports et responsables des équipes-relais ; il effectue un bilan départemental du fonctionnement des dispositifs et des élèves accueillis, et définit les objectifs généraux.

Au delà de l'existence et du rôle d'un comité de pilotage, le département de Seine-Saint-Denis se caractérise par la mise en œuvre d'une politique globale de lutte contre l'exclusion et la grande difficulté scolaires. En effet les dispositifs-relais s'inscrivent dans un schéma départemental, fondé sur un partenariat diversifié, qui vise d'abord à repérer les élèves concernés et à proposer à chacun la solution la plus adaptée à ses difficultés ; ils sont l'une des solutions permettant la réintégration scolaire de ces élèves. Les mesures intervenues depuis la rentrée 2002 : nomination auprès de l'inspecteur d'académie d'un chef de projet, création d'un observatoire départemental de l'absentéisme dont les responsables sont étroitement associés aux travaux du comité départemental de pilotage des dispositifs-relais, les directives fermes diffusées après concertation par l'inspecteur d'académie aux chefs d'établissement constituent les points forts du pilotage départemental. Enfin les informations précises données sur le site Internet de l'inspection académique concernant les différents volets de ce schéma et, notamment, les dispositifs-relais, ainsi que la possibilité de télécharger le dossier d'admission constituent des initiatives qui pourraient utilement être reprises par d'autres départements afin d'approfondir l'information des chefs d'établissement.

Dans tel département visité, l'absence de pilotage départemental est flagrant, les dispositifs étant livrés à eux-mêmes ou, dans le meilleur des cas, au chef d'établissement support.

Le fonctionnement d'un pilotage départemental, dans lequel doit s'impliquer effectivement un responsable de l'Éducation nationale, ne peut relever d'une réunion rituelle annuelle. Associant les partenaires des autres ministères et des associations, le groupe doit analyser les situations, harmoniser les actions menées dans les différents dispositifs, réfléchir au bilan des actions à court et moyen terme.

▪ **Au niveau académique**

La mise en œuvre étant administrativement le fait de l'inspecteur d'académie DSDEN, l'implication des recteurs et de leurs services est inégale.

Dans l'académie de Versailles, le recteur considère que revient au niveau académique le pilotage en matière de ressources humaines, c'est-à-dire la vigilance sur les postes et sur l'accompagnement des acteurs. Il pense développer l'organisation de formations adaptées, ainsi que des séances d'échanges des pratiques. Il inscrit son mode de pilotage général et ses relations avec les IA-DSDEN dans un schéma « *de convergences ascendantes plutôt que de divergences descendantes* ».

A Montpellier, le recteur évoque avec les IA-DSDEN le développement des classes-relais lors de la discussion sur les moyens et en tient compte dans l'enveloppe départementale. C'est aussi au niveau académique que s'est tenu un séminaire de réflexion des 18 classes-relais au premier trimestre 2002-2003.

Dans une autre académie enfin, on relève un pilotage plutôt solitaire du recteur, qui s'est traduit par une directive académique limitant les classes-relais aux 12/13 ans et par la mise en place d'ateliers-relais par contact direct du cabinet du recteur avec les établissements, sans que les IA-DSDEN soient associés à la procédure. Ce type de management n'est pas celui que prône la mission.

2.2.8. Les résultats : d'après les chiffres, un bénéfice réel

Parler résultats, c'est évoquer la situation des jeunes à la sortie du dispositif-relais, mais aussi un an, voire deux ans après. Aussi importante soit-elle, l'évaluation en termes de résultats concrets est réductrice. L'« effet classe-relais », quand il existe, peut retomber comme un soufflé. Il peut aussi se manifester à moyen et long terme, en reconstruction de l'individu, réconciliation avec le monde des adultes.

En tout état de cause, les résultats chiffrés sont largement positifs. Deux enquêtes nationales l'ont montré. Nos observations sur le terrain vont dans ce sens.

Première en date, l'enquête du Centre Savary en 1999 avançait plusieurs conclusions. Sur le plan comportemental, la moitié des élèves avaient nettement progressé et seuls 12 % n'avaient montré aucune amélioration. En ce qui concerne les apprentissages, on a constaté une amélioration nette pour 35 % d'entre eux, faible pour 35 %, nulle pour 20 %. Enfin, s'agissant des résultats en terme

de scolarité ou de formation, l'enquête a porté sur une cohorte de 358 jeunes et leur situation, non à la sortie du dispositif, mais un an après. Les résultats sont les suivants :

Collège	LP ou CFA	Structures spécialisées ²⁶	Vie active	Descolarisation	Perdus de vue
36 %	15 %	15 %	4 %	17 %	15 %

Un an après leur sortie, 65 % des jeunes étaient donc suivis par l'institution, 51 % étant au collège, lycée professionnel ou CFA ce qui est un résultat plus qu'honorable. Les 36 % revenus en collège se répartissent ainsi : 6 % en 6^{ème} et 5^{ème} ; 17 % en 4^{ème} et 3^{ème} ; 13 % en SEGPA, 4^{ème} AES ou 3^{ème} d'insertion.

En 2003, la DPD ²⁷ a publié une enquête avec un double volet : l'orientation à la sortie de la classe-relais et la situation au 31 décembre 2000, soit 6 mois après cette sortie. Elle porte sur l'année scolaire 1999-2000.

	Orientation à la sortie	Situation à 6 mois et plus
Collège	55 %	46 %
LP	7 %	7 %
CFA	9 %	7 %
IR, EREA, PJJ, ASE	8 %	8 %
Dispositif d'insertion	5 %	5 %
Vie active	1 %	2 %
Non connu ou autres	15 %	25 %

Si, à la sortie de la classe-relais, 71 % des jeunes se retrouvent en collège, ils ne sont plus que 60 % six mois après, ce qui est très positif. Par ailleurs, le pourcentage des non-connus ou déscolarisés est de 25 %.

Les renseignements que nous avons pu collecter au cours de la mission sont bien entendu partiels. Il nous paraît pourtant important de les indiquer. Dans certains cas, nous n'avons à notre disposition que des pourcentages. Il en est ainsi pour les huit dispositifs-relais du Pas-de-Calais. Pour quatre d'entre eux, il y a 100 % de retour au collège (Diderot à Arras, Jean-Jaurès à Etaples, Blaise-Pascal à Longuenesse, Léon-Blum à Wingles). Gérard-Philippe à Hénin-Beaumont signale 80 % de retour

²⁶ Foyer, hôpital psychiatrique, institut de rééducation, maintien en classe-relais.

²⁷ Note d'information 03.07 de février 2003.

au collège, dont la moitié avec problèmes. Les 20 % restants ont été pris en charge par le dispositif « démission impossible » qui a été présenté plus haut. Simone-Signoret à Bruay répartit les élèves entre collège, 70 %, et LP (y compris 3^{ème} technologique), 30 %. Jean-Jaurès à Lens a gardé la moitié de ses élèves en dispositif-relais.

Le tableau suivant retrace les résultats de neuf établissements de différentes académies. Ils concernent les cohortes 2001-2002, sauf Sarcelles qui portent sur les élèves de 2000-2001).

Collège, commune ou district	Elèves 2001-2002	Collège	LP	CFA	Autre	Déscolarisé ou perdu de vue
Bagnols-sur-Cèze	12	7			3	2
Montpellier – Las-Cazes	19	14			5	
Arras	19	19				
Sarcelles (2000-2001)	9	6			2	1
Grésillons – Carrières-sous-Poissy	25	7	2	9	7	
Jules Verne – Les Mureaux	11	4	3	1	2	1
Romain-Rolland – Sartrouville	8	1	4	1		2
Albert-Vinçon – Saint-Nazaire	11	10			1	
STRECO Metz	16	3	2	2	2	7
Total	130	71	11	13	22	13
Pourcentage	100 %	54,6 %	8,5 %	10 %	16,9 %	10 %

Le pourcentage d'élèves déscolarisés ou perdus de vue est relativement faible. Peut-être faut-il l'attribuer au fait que seuls sont pris en compte les élèves qui sont restés jusqu'à la fin, alors qu'un certain nombre d'inscrits ne se sont pas présentés ou ont quitté en cours de session.

Les chiffres du retour en collège (54,6 %) confortent ceux de la DPD, alors qu'il s'agit d'enquêtes portant sur des années différentes (1999-2000 pour la DPD, 2001-2002 pour nous). Il en est de même pour l'ensemble des orientations collège-LP-CFA : 71 % pour la DPD, 73,1 % pour nous.

Le collège Romain-Rolland de Sartrouville, qui fonctionne en trois sessions de huit semaines, accueillant chaque fois six élèves au maximum, a analysé une cohorte de 34 élèves à la première, puis à la deuxième rentrée scolaire suivant la sortie du dispositif (il s'agit d'élèves de sixième et de cinquième).

	Rentrée suivante	N + 1
Collège	73 %	75 %

dont Insertion	21 %	29 %
----------------	------	------

On voit l'importance du maintien en collège – l'augmentation du pourcentage ne pouvant par contre venir que d'une diminution du nombre global des élèves repérés. On peut être surpris d'un relatif effondrement de l'apprentissage.

Le département de Loire-Atlantique a fait un bilan sur trois années d'expérimentation en prenant l'état à la rentrée qui suivait le passage des jeunes de 15/16 ans en classe-relais. Ils étaient pour 20 % en LP ; 39 % en apprentissage, 11 % en maison familiale et rurale, 5% en établissement éducatif spécialisé. 7% relevaient du suivi d'une mission locale (donc peut-être en stage...), 2 % avaient un emploi. 16 % étaient « perdus de vue ». Ce bilan est largement positif, étant donné qu'il s'agissait, pour 46 % d'entre eux, de jeunes complètement déscolarisés.

Il nous paraît très important d'avoir une connaissance plus détaillée des bilans. Ils devraient comporter les inscrits, les effectifs en début de session, en fin de session. Le repérage des situations des jeunes un an après la sortie des dispositifs est également nécessaire, même s'il est difficile à effectuer.

Citons pour terminer les résultats de classes-relais dans les deux lycées professionnels qui ont été évoqués. Le lycée professionnel Jean-Prouvé de Nancy présentait le bilan suivant pour ses six élèves à la rentrée suivante : trois sont en CAP, un en troisième technologique, un en suivi psychiatrique et un est incarcéré. Quant au lycée professionnel Jean-Baptiste de Gagny, sur les quinze élèves de l'an dernier, neuf étaient lors du passage de la mission en lycée professionnel, trois en formation en alternance, un en foyer d'accueil. Deux avaient « abandonné ».

Enfin, bien des acteurs ont souligné que les élèves, dans la classe-relais, ont retrouvé « *l'estime d'eux-mêmes* ». La plupart des équipes relèvent « *l'amélioration du comportement, la remotivation* » qui caractérise une très large majorité des élèves passés par les dispositifs. Dans un bilan sur les classes-relais de son département, l'IA-DSDEN de l'Ardèche souligne « *un point fort, à savoir une prise de conscience de la part de l'élève, soit du cadre scolaire et de ses limites, soit de sa propre responsabilité dans ses actes, soit du choix de son avenir, ou tout simplement de la réalité de la situation* ».

En conclusion, on relèvera ce qui nous est souvent dit dans notre mission : en classe-relais tous les jeunes, même ceux qui tournent mal, ont appris quelque chose. Ils apprécient peut-être plus que tout que les adultes ici, plus disponibles qu'ailleurs, « *s'occupent d'eux* ». Leur personnalité a changé, et cette période reste pour eux une référence.

Le dialogue que Raphaël, 14 ans, a eu avec deux membres de la mission est significatif. Le voici, tel qu'il nous a été rapporté : «Raphaël quitte la classe-relais après un séjour de quelques semaines, pour tenter son retour au collège. Il a apprécié la classe-relais, où il dit avoir acquis la force et le courage de changer. Il sait que ce sera dur : il pense que ses professeurs n'ont pas changé leur regard sur lui, et c'est lui qui leur prouvera qu'il a changé ».

2.3. Les autres dispositifs-relais

2.3.1. Les ateliers-relais

Les ateliers-relais, dont on a vu en 1.2.1, l'assise réglementaire, se distinguent principalement des classes-relais par l'intervention de nouveaux partenaires, les trois associations d'éducation populaire signataires de la convention-cadre (Ligue de l'enseignement, CEMEA, Francas), par une durée très limitée des sessions (quatre semaines), enfin par le principe de l'externalisation. Innovation de cette rentrée 2002, 17 ateliers-relais ont ouvert entre le 1^{er} novembre et le 15 janvier, cependant que 36 projets nouveaux sont en préparation. Avec l'accord du cabinet du ministre délégué, la mission a jeté un premier regard sur quatre ateliers : deux à Marseille, un à Dieppe, enfin un à Hyères qui présente la particularité d'être jumelé à un internat-relais.

▪ Des publics difficiles, diversement ciblés

Les quatre ateliers-relais ont bâti leur projet sur des publics ciblés, tous différents les uns des autres. Ainsi, à Marseille, l'atelier du collège Jules-Ferry s'adresse à des élèves âgés, inscrits en 4^{ème}/3^{ème}, déjà tournés vers une insertion professionnelle, alors que celui du collège Jean-Moulin accueille au contraire de jeunes élèves de 6^{ème}/5^{ème} en difficulté scolaire ou comportementale. Ces deux ateliers ont un recrutement local limité à deux ou trois collèges de voisinage. L'atelier d'Hyères a une vocation départementale, venant compléter les six classes-relais existantes (une par bassin d'éducation et de formation), en offrant aux jeunes les plus en difficulté du département, pour lesquels le passage en classe-relais a été un échec, une ultime alternative, avec cette prise en charge complète par la formule d'un atelier jumelé à un internat. Il s'agit de grands adolescents (14-15 ans), déscolarisés ou absentéistes, en grave conflit avec leur famille (fugue, tentatives de suicide...) et en situation de marginalisation (comportements violents...). Sont cependant exclus les élèves relevant d'un traitement psychiatrique. Enfin, l'atelier-relais de Dieppe a vu le jour surtout pour des raisons d'aménagement du territoire scolaire – aucun dispositif-relais n'existant dans ce secteur du département – et dans le contexte d'un tissu associatif bien développé et d'un appui municipal sans faille. Il s'adresse en priorité à des élèves du cycle central, avec un accès possible à des jeunes de

3^{ème} en fonction des besoins spécifiques et des places disponibles. De fait, ce sont en majorité des élèves de 3^{ème} qui ont été accueillis jusqu'à présent. Son aire de recrutement est celle des 4 collèges dieppois et de celui de la commune voisine d'Offranville. La montée en puissance progressive a permis d'accueillir à la 2^{ème} session un jeune scolarisé dans une commune rurale distante d'une trentaine de kilomètres.

Quel que soit leur âge, ces jeunes ont en commun, comme ceux des classes-relais, d'être en grande souffrance et en forte révolte. A Jean-Moulin – Marseille, on évoque « *des élèves très durs, en rupture ouverte avec l'autorité* » et la première session, bien que limitée à 5 jeunes, a été éprouvante pour l'équipe enseignante, il est vrai inexpérimentée. C'est à Dieppe, dans un arrondissement plutôt rural et réputé tranquille, que le tableau est, à cet égard, le plus saisissant. Le compte-rendu très intéressant de la réunion de synthèse tenue le 28 novembre par l'équipe de l'atelier en présence du principal du collège Dumas est explicite :

" Les adolescents font corps, se soutiennent à la moindre altercation. Il est impossible de s'adresser à l'un d'eux exclusivement, sinon en s'isolant. La gestion du groupe est difficile, malgré le petit effectif. Ils parlent le même langage, se reconnaissent dans leur problématique scolaire, familiale, dans leur image de mauvais élève. On note à ce propos une réelle surenchère dans les provocations, le vocabulaire, la recherche de limites.

Les intervenants sont pris entre le fait de devoir les faire travailler entre eux, afin d'améliorer leur socialisation et de les séparer, pour éviter les influences néfastes, voire destructrices".

Un enseignant évoque les trois premières séances de judo qu'il animait et où il se croyait dans un institut de rééducation. Ayant une expérience dans ce domaine, il sait de quoi il parle.

La coordinatrice du dispositif, un jour qu'elle se trouvait seule avec 4 élèves présents, l'aide-éducateur étant en formation, s'entend dire par le leader : *"Madame, quand vous êtes toute seule, si on est tous d'accord, on pourrait vous violer !"* Pour tous, cette révolte permanente s'explique par une grande souffrance essentiellement liée à un contexte de vie familiale tiraillée et tourmentée.

L'équipe de Jules-Ferry, à Marseille, a, en revanche, fait le choix de ne pas retenir les élèves les plus difficiles, considérés comme « peu récupérables », mais des jeunes susceptibles de tirer réellement profit de leur passage en atelier-relais, notamment des élèves surtout décrocheurs, jusqu'alors inertes, qui « *dormaient au fond de la classe depuis la 6^{ème} !* » pour reprendre l'expression d'une jeune fille inscrite à l'atelier.

▪ **Des modalités d'organisation sensiblement différentes d'un site à l'autre**

Le cadrage assez précis prévu dans le cahier des charges des ateliers-relais, au niveau de la durée et de l'implantation, n'est que partiellement respecté dans les sites visités. Ainsi, seuls deux ateliers sont organisés à l'extérieur du collège. De même, seuls deux collèges, respectent la durée de 4 semaines, auxquelles s'ajoute, dans un cas, une 5^{ème} semaine consacrée à la réintégration dans la classe d'origine avec l'accompagnement de l'équipe de l'atelier-relais. Un autre collège fonctionne par sessions de 11 semaines ; le dernier, compte tenu de son objectif d'insertion, s'achemine vers une seule session avec les mêmes élèves jusqu'en fin d'année.

Tous ont un emploi du temps précis, avec, approximativement, 50 % d'enseignement classique, soit une vingtaine d'heures. L'atelier de Jean-Moulin, à Marseille, destiné à des plus jeunes, insiste sur l'apprentissage de la langue avec 10 heures de français, le complément étant partagé entre l'histoire-géographie, le sport et les langues. A Jules-Ferry (Marseille), l'emploi du temps change toutes les semaines : celui qui nous a été communiqué comportait 21 heures d'enseignement, dont 14 heures d'enseignement général, et 7 heures partagées entre le sport, l'économie, le projet professionnel et l'éducation à la santé. La dimension professionnelle et économique y tient logiquement sa place. A Hyères, les contenus s'articulent autour des quatre objectifs que s'est fixés l'atelier :

- *« Langue : travail de distanciation, de retour sur soi et d'enrichissement du bagage linguistique (quatre ateliers : écriture, français, théâtre interactif, écriture de vie).*
- *Recherche et questionnement : à travers les disciplines d'enseignement, proposer des situations authentiques de découverte et d'intérêt (cinq ateliers : histoire/géographie, informatique, sciences physiques, mathématiques, PEI, ARL)²⁸.*
- *Comportement-mentalité : le travail sur soi et l'émancipation du "je". Eprouver l'espace et le respect de l'autre (trois ateliers : expression corporelle, relaxation-parole, boxe éducative).*
- *Orientation-repositionnement : anticiper, construire son projet (deux ateliers : projet professionnel, régulation) ».*

A Dieppe, l'enseignement général porte surtout sur du français et des mathématiques, une grande part étant par ailleurs consacrée à la resocialisation : citoyenneté, autonomie, connaissance de soi, soutien éducatif, éducation à la santé. S'y ajoute une séance hebdomadaire de judo. L'apport des partenaires sera évoqué plus loin.

Les deux ateliers marseillais se trouvant à l'intérieur du collège, la vie scolaire est identique pour tous les élèves. A l'internat-relais de Hyères, les élèves vivent ensemble sur un site spécifique, 24 heures sur 24. Enfin, à Dieppe, la dimension vie scolaire, hors les pauses aux interours, est inexistante, les jeunes n'étant pas pris en charge durant la pause méridienne, malgré la proximité immédiate d'un collège doté d'une demi-pension. Ce point pose problème, car, livrés à eux-mêmes, les jeunes ont tendance à s'organiser en bande dans le quartier, avec tous les risques de dérapage que cela comporte.

Enfin, les effectifs respectifs des ateliers étaient lors des visites de 11 inscrits à Jules-Ferry Marseille (7 présents à l'activité), de 7 inscrits à Dieppe (4 présents), de 5 inscrits à Jean-Moulin Marseille (tous en phase de réintégration), de 10 inscrits à Hyères pour 12 places (déterminées par les capacités de l'internat). Conformément aux directives ministérielles, les activités de groupe sont dédoublées, lorsque l'atelier comprend plus de 8 inscrits.

²⁸ PEI : programme enrichissement instrumental, ARL : atelier de raisonnement logique.

On le voit, les publics et les emplois du temps des ateliers-relais ne sont pas vraiment différents de ceux des classes-relais, qui sont tournées elles aussi vers de la resocialisation et dont un des objectifs est la reconstruction de l'estime de soi.

- **Sauf dans un cas, un encadrement expérimenté**

Les conditions d'ouverture de l'atelier Jean-Moulin à Marseille, dans un contexte de crise ouverte entre les enseignants et la précédente direction, ont contraint la nouvelle principale, arrivée alors que les emplois du temps n'étaient pas bouclés, à veiller en priorité à remettre l'établissement en ordre de fonctionnement. En conséquence de quoi, les moyens attribués pour ouvrir l'atelier ont été couverts par le recours à quatre jeunes vacataires peu expérimentés. On ne peut que saluer la performance d'avoir pu faire fonctionner l'atelier dès le premier trimestre et s'étonner du choix effectué en direct par l'autorité rectorale, sans consultation de l'IA-DSDEN. Pour l'année prochaine, la principale est assurée que des professeurs du collège prendront en charge le dispositif.

Les autres ateliers bénéficient d'équipes particulièrement compétentes. A Jules-Ferry Marseille, il s'agit de trois professeurs chevronnés et volontaires, affectés à mi-temps, en mathématiques, en lettres, en histoire-géographie. Il n'a cependant pas été facile d'identifier le coordonnateur du dispositif, et le principal a émis le vœu pour l'avenir que, comme pour les classes-relais, soit affecté un coordonnateur à temps plein, du type instituteur spécialisé.

L'atelier de Hyères dispose d'une institutrice spécialisée, coordonnatrice à temps plein, qui assure 10 heures 30 d'enseignement (français, PEI-ARL, histoire-géographie), et du concours de cinq enseignants rémunérés en HSE (relaxation, informatique, sciences physiques, mathématiques, boxe éducative). Un moniteur éducateur est en cours de recrutement par le Conseil général. Enfin, c'est une équipe jeune, compétente et motivée qui a pris en charge l'atelier de Dieppe : avec une institutrice spécialisée à temps plein, coordonnatrice, un aide-éducateur en formation de moniteur éducateur, 5 enseignants rémunérés en HSE et intervenant en SVT, mathématiques, histoire-géographie, citoyenneté, judo.

- **Un nouveau partenariat à consolider**

Le nouveau partenariat avec les associations d'éducation populaire signataires de la convention-cadre s'est mis en place généralement dans de bonnes conditions. Il reste à le renforcer à travers un

approvisionnement réciproque de deux mondes, certes complémentaires, mais peu habitués à intervenir ensemble.

Les difficultés rencontrées tiennent, d'une part, à la nouveauté du dispositif dont les finalités ne sont pas clairement définies par rapport à celles des classes-relais, d'autre part, dans certains cas, à l'absence de personnels expérimentés dans les associations locales de la mouvance des partenaires nationaux ; si la spécificité des ateliers-relais était maintenue, les réflexions communes engagées dès cette année entre les partenaires sur les objectifs, les contenus et le rôle de chacun, devraient conforter le partenariat et permettre son extension.

Le cas de Dieppe est un peu particulier, puisque l'association partenaire est présidée par le chef d'établissement support de l'atelier. Du fait de cette confusion de responsabilité, on a omis pour l'instant, d'établir une convention. En pratique, l'association dieppoise pour le développement de loisirs éducatifs (ADDLE), adhérente aux Francas qui ne sont pas implantés sur Dieppe, anime chaque semaine dans des locaux mis à disposition par la mairie de Dieppe, deux ateliers : cerf-volant et jonglerie. Outre ce partenariat associatif, il faut citer l'engagement fort de la ville de Dieppe, qui met gracieusement à disposition les locaux, ainsi que l'intérêt de la PJJ qui offre une demi-journée/semaine d'un éducateur spécialisé très impliqué et autorise l'utilisation ponctuelle d'une annexe du centre d'action éducative (CAE) de Dieppe dotée d'un atelier. Paradoxalement, les partenaires les moins actifs sont les collèges du secteur de recrutement, qui ne cherchent ni à alimenter le dispositif, ni à en partager les charges.

A Hyères, l'association partenaire est la Fédération des Œuvres Laïques du Var. Elle assure les activités autres que disciplinaires en prenant en charge quatre demi-journées et anime quatre ateliers : expression corporelle, projet professionnel, atelier d'écriture, théâtre interactif, auxquels s'ajoute la journée du mercredi consacrée à des sorties sur le site de Port-Cros, pour la réalisation de chantiers. A cet effet, quatre animateurs de la FOL interviennent sur le projet pédagogique et éducatif. Les responsables de la FOL rencontrés, tout en se félicitant de ce nouveau partenariat, font état de la difficulté à s'insérer, au cours de la première session, dans un projet conçu en dehors d'eux. Ils relèvent des dysfonctionnements, qui ne devraient plus se reproduire avec le changement de lieu. Le dispositif leur paraît maintenant beaucoup plus au point, grâce aux trois jours de réflexion conduite en commun.

La création de cet atelier-relais s'inscrit dans une politique ambitieuse conduite par l'IA-DSDEN du Var. Elle englobe plusieurs autres partenariats, notamment financiers, avec le conseil général du Var (54,1 % du budget), le fonds social européen (44 %), enfin la DDJS, qui attribue 1000 € de vacations.

A Marseille, interviennent deux associations, les CEMEA à Jules-Ferry, les Francas à Jean-Moulin. La collaboration est bonne à Jules-Ferry, où les CEMEA ont été associés dès septembre à la construction du projet. Cette concertation devra encore se renforcer pour mieux refondre dans un seul projet deux démarches encore quelque peu parallèles. L'apport des CEMEA consiste en 35 demi-journées et un séjour de trois jours en montagne. Lors de la mission, 19 jours étaient consommés et le séjour en montagne était en cours.

La première expérience de partenariat avec les Francas à Jean-Moulin a été manifestement un échec.

« Ce partenariat a été tendu dès le début pour des raisons institutionnelles, auxquelles se sont ajoutés des problèmes de personnes. L'association a eu du mal à comprendre qu'elle n'était pas le pilote de l'atelier qui restait sous la responsabilité première du chef d'établissement. A cela s'est ajoutée une cascade hiérarchique au sein des Francas, tout problème devant passer successivement par 2 permanents pour être étudié. S'y est greffé un problème de compétences, l'association ayant recruté une animatrice, prétendument haut de gamme, qui n'a pas su se positionner. D'après les enseignants, le mini-séjour qui devait constituer un temps fort pour souder le groupe des jeunes et des adultes qui les encadraient, a été un fiasco. L'association partenaire n'avait même pas repéré préalablement le lieu de séjour, pourtant situé à 15 km de Marseille. L'animatrice n'a rien animé et fait preuve de désinvolture : "Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ?". Le seul jeu organisé durant ce séjour - un jeu de piste - l'a été par les enseignants ! L'intervention des Francas porte sur 2 demi-journées par semaine, dont le mercredi après-midi, à propos duquel la principale évoque "flou et improvisation" ».

Les leçons de cet échec sont en voie d'être tirées. Pour les sessions suivantes, les activités du mercredi après-midi ont été abandonnées et la concertation est désormais mieux institutionnalisée avec la direction du collège. L'animatrice devra confirmer ses compétences.

▪ **Quelques éléments d'appréciation à la lumière de ces premières expériences**

L'apport original des associations porte surtout sur la resocialisation, à travers notamment l'organisation d'un séjour de quelques jours susceptible de fédérer le groupe. Il convient naturellement d'apporter le plus grand soin à la préparation de ce temps fort, afin que jeunes et adultes en tirent le bénéfice d'un apprivoisement réciproque.

La resocialisation est également menée par le reste de l'équipe, enseignants et éducateurs ne différant en cela en rien des classes-relais.

Les autres activités citées : ateliers d'écriture, boxe, judo, relaxation, à côté des heures consacrées aux matières fondamentales, existent généralement aussi dans beaucoup de classes-relais, où elles constituent un apport essentiel pour aider les jeunes à se restructurer et à reprendre confiance.

Les associations interviennent, tant dans les classes-relais que dans les ateliers-relais, la spécificité de ces derniers étant la convention nationale qui leur donne une place institutionnelle. Une telle situation ouvre la porte à une dualité de pilotage qu'il faut à tout prix éviter.

La durée de quatre semaines n'est manifestement adaptée qu'aux actions de prévention en direction de jeunes élèves dans un objectif de rescolarisation rapide. On observe qu'à Dieppe, où les cas sont lourds, quatre élèves sur cinq ont dû redoubler la session.

Le choix des lieux n'étant pas respecté et l'externalisation pas toujours possible, surtout dans les grandes agglomérations, est-il nécessaire de maintenir cette obligation ?

Le terme «atelier» dissuade certaines familles. On a vu à quel point les deux dispositifs étaient proches. Le moment n'est-il pas venu, après cette année d'expérimentation, de les unifier ou, à tout le moins, de mieux clarifier leurs spécificités et complémentarités en fonction de publics ciblés ? C'est en tout état de cause ce vers quoi s'acheminent, au gré de leurs propres interprétations, les acteurs de terrain, faute d'avoir une vision claire de la spécificité des ateliers par rapport aux classes.

Enfin, il y a lieu de s'interroger sur le rapport coût/durée des ateliers-relais dans la mesure où les associations bénéficient d'un financement forfaitaire de 10 000 € sans qu'il soit clairement précisé si cette somme doit couvrir l'année scolaire entière ou seulement une ou plusieurs sessions. Des pratiques diverses ont été relevées. Si, dans la plupart des cas la subvention que reçoit l'association est gérée par elle, il peut arriver que celle-ci soit reversée à l'établissement support qui la globalise dans le budget de fonctionnement de l'atelier. Une clarification semble nécessaire car certains budgets sont construits sur un montant très élevé (7 000 € par session de quatre semaines dans un cas précis), budget en tout état de cause nettement supérieur à celui dont disposent la plupart des classes-relais pour une année entière. Il est vrai, néanmoins, que, pour honorer leur contribution au fonctionnement des ateliers-relais, les associations sont parfois conduites à recruter du personnel, alors que dans les classes-relais celui-ci est généralement mis à disposition.

2.3.2. Les internats-relais

▪ Les orientations nationales

Les internats-relais sont mentionnés dans la circulaire n° 2000-112 du 31 juillet 2000 portant plan de relance de l'internat public. Il y est indiqué – au point 3 – que les internats-relais « sont destinés à

accueillir des jeunes qui connaissent des difficultés pouvant les conduire à la déscolarisation ou à la violence. Ces jeunes sont susceptibles de présenter des problèmes de comportement, et certains peuvent bénéficier de mesures éducatives. La présence de quelques-uns d'entre eux dans un internat ordinaire peut leur être bénéfique, mais ils ne sauraient y être accueillis en nombre sans que l'on se soit assuré de la collaboration effective de personnels éducatifs spécialisés. C'est d'ailleurs pourquoi ces internats-relais sont créés en collaboration avec la Protection judiciaire de la jeunesse et les conseils généraux qui disposent de personnels ayant les compétences nécessaires ».

Au moment de la mission, la DESCO considérait que fonctionnaient sept internats relais : Altkirch dans le Haut-Rhin ; Bouilly dans l'Aube ; Carqueiranne dans le Var, remplacé depuis par Hyères ; Hénin-Beaumont dans le Pas-de-Calais ; Ornans dans le Doubs ; Saint-Jeoire en Haute-Savoie ; Schirmeck dans le Bas-Rhin.

Eu égard à la nouveauté du dispositif, au faible nombre d'internats-relais et dans le souci de constituer un échantillon représentatif, la mission a souhaité visiter tous les sites. Pour des raisons d'organisation, il n'a pas été possible de se rendre à Hénin-Beaumont. De plus, un contact téléphonique avec le collège de rattachement de l'internat-relais de Bouilly a montré que celui-ci ne fonctionnait pas en raison de l'impossibilité de recruter un emploi-jeune pour assurer le déplacement des élèves depuis leur lieu d'hébergement jusqu'au collège situé à une quinzaine de kilomètres. Le contact a été pris fin décembre et les activités étaient de fait suspendues depuis la rentrée. Il ne semble pas que la DESCO en était avertie. S'il est bien patent qu'il n'appartient pas à l'administration de procéder au recrutement d'un emploi-jeune, il serait souhaitable qu'elle soit informée du non fonctionnement d'un des rares internats-relais. Ceci conduit à une remarque sur la faible mobilisation – dans le cas de Bouilly – des différents intervenants. Il paraît étonnant que le recrutement d'un emploi-jeune puisse faire obstacle pendant plusieurs mois à la prise en charge de jeunes en grande difficulté. Au total, nous avons donc vu cinq internats-relais.

Il est important de mentionner l'existence d'internats-relais « de fait », dénommés internats éducatifs, qui accueillent des élèves dits difficiles. La mission en a pris connaissance dans deux des académies qu'elle a visitées, Caen et Montpellier, sans mener d'enquête systématique à ce sujet. Ainsi, dans les internats éducatifs de l'académie de Caen, tout en partageant les mêmes locaux que les autres internes, outre d'un encadrement renforcé, « *les élèves bénéficient d'un accompagnement scolaire avec la désignation d'un tuteur également référent éducatif qui assiste au conseil de classe* ».

▪ L'importance du dispositif et les types d'élèves

Il convient d'abord de souligner, d'une part, la position prééminente du chef d'établissement d'appui, d'autre part la très grande diversité du dispositif qui ôte toute pertinence à une approche globale. En allant du plus intégré au système scolaire classique au plus spécifique, il est possible de distinguer deux grandes catégories.

Dans la première catégorie, outre les internats-relais «de fait» cités plus haut, on citera Altkirch, Ornans et Schirmeck.

A Altkirch, tout juste peut-on noter – sur un effectif total de 29 – la présence d'un grand nombre d'élèves dont les familles ont souhaité qu'ils s'éloignent des quartiers difficiles de l'agglomération mulhousienne ou qu'ils quittent le domicile familial où la situation était problématique. Plusieurs de ces élèves se sont rendus coupables d'infractions à la discipline dans leur établissement antérieur. **Pour autant, le principal du collège d'Altkirch disait ne même pas savoir qu'il abritait un internat-relais.** Les élèves ne sont qu'exceptionnellement sous mesure d'assistance éducative et ils seront scolarisés tout au long de l'année en collège.

A Ornans, ce sont aussi des élèves extérieurs à la zone de recrutement du collège. Pour le collège, il s'agit « *d'élèves en difficulté sociale, familiale, psychologique ou en échec scolaire* ». **Ici, la population est clairement individualisée. Elle constitue la totalité des 18 internes dont quatre avaient été au préalable exclus de leur établissement scolaire et dont quelques-uns sont sous AEMO judiciaire.** L'hébergement se fait à l'année et la scolarité est assurée au collège. L'établissement a «recomposé» son offre de formation pour mieux prendre en compte la situation des élèves dont les difficultés scolaires sont grandes. Une 4^{ème} sport et industrie et une 3^{ème} générale à option technologique – en fait une 3^{ème} technologique – fonctionnent. Les « internes-relais » ne sont jamais majoritaires dans ces classes où ils sont néanmoins surreprésentés. En 6^{ème} et 5^{ème}, les formations sont identiques pour tous.

A Schirmeck, l'internat accueille 41 élèves dont 15 sont dits «relais». Ceux-ci sont recrutés dans tout le département. L'IA-DSDEN a fixé le cadre de son intervention : collégiens en difficulté familiale ou scolaire, ne relevant pas de SEGPA, d'IME ou d'IMPRO et pour lesquels l'éloignement provisoire de leur milieu d'origine s'avère nécessaire. La scolarisation est assurée en milieu ordinaire. L'objectif est le retour dans les familles et dans le collège d'origine au plus tard à la rentrée scolaire suivante.

La deuxième catégorie regroupe Hyères et Saint-Jeoire. Ici, les effectifs sont réduits – de six à douze internes et la période de prise en charge limitée dans le temps – de onze semaines à quatre mois. La

scolarité ne se fait pas en milieu ordinaire, mais en atelier-relais dans le premier cas et en classe-relais dans le second. Les deux dispositifs sont conventionnés avec la fédération des œuvres laïques (FOL). Les élèves sont très difficiles : absentéisme aggravé, désintérêt scolaire fort, problèmes de comportement jusqu'à violence avérée.

Les dispositifs officiels n'offrent donc que moins de 100 places. D'autres existent, mais leur quantification demanderait un travail approfondi. Une question importante vient immédiatement : qu'en est-il de la demande ? Des éléments de réponse existent dans trois cas. L'internat le plus banalisé – Altkirch – serait confronté à un nombre de demandes triple du nombre de places. A Hyères, à l'actuelle session, 11 jeunes ont été retenus pour 17 demandes. En revanche, à Ornans et Saint-Jeoire, la demande ne dépasse pas l'offre. Il n'est pas possible d'en tirer des conclusions définitives : récents, les internats-relais sont mal connus. A contrario, ceux qui les connaissent peuvent avoir intégré le faible nombre de places disponibles.

▪ L'encadrement

A Altkirch, Ornans et Schirmeck, la situation est proche de celle des internats classiques. Ainsi, pour la quarantaine d'internes d'Altkirch, on compte deux CPE, quatre MI et un aide-éducateur qui se répartissent en deux équipes alternantes. Une heure trente d'études surveillées est assurée chaque soir de semaine mercredi exclu. A Ornans, pour un effectif moitié moindre, deux MI et deux aides-éducateurs interviennent. Les quatre agents sont responsables d'un tutorat individualisé en contact avec les professeurs. Pour les 15 « internes relais » de Schirmeck sont prévus deux aides-éducateurs et un MI ; ici, l'encadrement pédagogique a une dimension supplémentaire : sept des 34 professeurs « tutoient » de 17 à 18 h une heure par semaine les internes – relais ou pas – à raison d'un professeur pour dix élèves. Ceci garantit à chaque interne deux heures de prise en charge.

A Hyères et Saint-Jeoire, l'encadrement est de nature différente puisque l'internat est articulé à un atelier ou une classe-relais exclusivement réservés aux internes. A Hyères, on compte une enseignante à plein temps et cinq autres professeurs pour l'équivalent d'un demi-poste en tout plus quatre animateurs de la FOL pendant le temps scolaire. En fin de journée et la nuit, ce sont des vacataires ayant une expérience idoine qui interviennent. A Saint-Jeoire, la classe et l'internat font appel à un directeur, un responsable de l'animation, quatre animateurs, deux enseignants et un aide-éducateur.

Dans les deux cas, l'encadrement – qu'il n'est pas facile d'évaluer exactement car les données ne sont pas fournies en équivalent temps plein – est proche de un pour un.

Il faut insister sur les difficultés de recrutement. Cela vaut, par exemple, pour le moniteur éducateur à Hyères et pour les aides-éducateurs à Schirmeck.

▪ Les activités et les résultats

Les internats offrent des activités extrascolaires de base – babyfoot, télévision – parfois plus diversifiées : sport, cinéma, visites, club vidéo, musique, internet... A Hyères, où l'atelier-relais se fait avec la FOL, l'internat permet de préparer le chantier qu'organise la FOL le mercredi – jour sans cours – et offre une séance hebdomadaire d'arts plastiques.

Les résultats ne peuvent faire l'objet que d'estimations prudentes eu égard à la nouveauté des dispositifs et à l'absence d'étude systématique :

- à Altkirch, les résultats scolaires des internes n'ont pas connu de notables améliorations ;
- l'exemple de Schirmeck est intéressant car les personnels disent la difficulté de faire coexister des internes de plusieurs types. L'objectif affiché d'un retour dans les familles et dans le collège d'origine n'est pas toujours pertinent – parfois parce que l'élève est en 3^{ème}, parfois parce qu'il est trop « marqué ». Après la première année de fonctionnement, seul un tiers des élèves est sorti de l'internat et un quart est resté, d'autres passant en 3^{ème} professionnelle ou en seconde générale et technologique. Il faut surtout retenir la tendance de l'internat – et du collège et du lycée qui lui sont liés – à conserver des élèves alors que pour l'IA le retour dans le collège d'origine doit intervenir au plus tard à la rentrée suivante et qu'un lien avec ledit collège « *doit impérativement être privilégié* ».
- une remarque peut être faite sur l'internat-relais d'Ormans : le recours au sport et à la technologie semble convenir aux élèves. Mais, en cas de succès et si un élève de 4^{ème} sport et industrie souhaite se réorienter vers une scolarité dite générale, l'absence de seconde langue en 4^{ème} lui interdira un passage en 3^{ème} générale et l'obligera à redoubler sa 4^{ème}, alors qu'une inscription au CNED et le soutien d'un enseignant en HSA peuvent être une solution.

▪ Les partenariats

Les partenariats dépendent de la richesse du tissu administratif et associatif environnant. Or, les internats-relais sont souvent implantés en dehors des concentrations de population qu'ils ont d'ailleurs parfois pour objectif de fuir. Ainsi, on ne trouvera guère trace de partenariat à Altkirch ou Schirmeck. En revanche, il faut souligner la collaboration de l'internat-relais d'Ormans avec le contrat éducatif local qui propose des activités : arts du cirque, théâtre, yoga. Toutefois, celles-ci ont lieu le soir et viennent en concurrence avec le temps libre des internes. Conséquence : elles sont délaissées. Il existe également à Ormans un partenariat avec les maisons familiales rurales.

L'absence de tout éducateur spécialisé de la PJJ ou du conseil général est d'autant plus dommageable que la circulaire précitée du 31 juillet 2000 faisait de leur intervention un principe.

▪ Les financements

La mission dispose de chiffres pour la classe-relais de Hyères, l'atelier-relais de Saint-Jeoire et l'internat d'Ornans.

A Hyères, le budget de fonctionnement de l'ensemble indissociable atelier et internat, hors personnel titulaire, est de 52 300 € dont 12 577 de première installation. En soustrayant cette dépense exceptionnelle, il reste 40 000 € dont la moitié en vacations. Le conseil général a pris en charge la première installation, le loyer et une partie du fonctionnement, soit 54 % du total. Le fonds social européen (FSE) est le second grand financeur avec 44 %, essentiellement en vacations et minoritairement en fonctionnement. La DDJS assure le solde constitué d'une enveloppe de 1 000 € de vacations.

A Saint-Jeoire, le conseil général est aussi le premier financeur – plus de la moitié du total – devant le FSE et l'Etat.

A Ornans, les dépenses sont plus modestes – 5 000 €. Elles correspondent aux activités extérieures. Pour une moitié, l'aide du FSE a été sollicitée. L'autre serait partagée – en cas d'obtention du concours du FSE – par le conseil général (50 %), le foyer socio-éducatif (30 %) et le collègue (20 %). On peut s'interroger sur le caractère réglementaire du versement de fonds européens au foyer socio-éducatif de l'établissement.

Les rapporteurs sont arrivés à des conclusions divergentes sur la question des internats-relais. Après une discussion approfondie entre les membres de la mission, il a été décidé de ne pas rechercher absolument une position de synthèse, mais d'exposer les différents arguments, seul moyen, nous semble-t-il, que la décision définitive soit prise dans la clarté.

➤ *Arguments contre les internats-relais*

- Si les élèves ont besoin d'une protection particulière par rapport à leur famille, la procédure ne relève pas de l'Éducation nationale mais de la Justice. Les élèves doivent être accueillis soit dans les structures de la PJJ, soit dans celles des départements, soit dans celles des associations conventionnées dont le personnel est formé pour des publics de ce type. Il est important que chaque institution exerce ses compétences propres.
- Si les jeunes de par leur placement dans un dispositif-relais sont physiquement éloignés de leur famille, ou s'ils estiment, avec leur famille, qu'il est utile pour eux d'être en internat, il n'y a aucune raison de les placer dans un internat spécifique. C'est d'ailleurs ce qui se pratique dans deux des cinq internats-relais qui sont présentés ici. Regrouper exclusivement et laisser en

contact de manière délibérée, nuit et jour, des jeunes cumulant des problèmes, en difficulté scolaire, parfois en rupture sociale, ayant de toute manière des âges différents, et qui ne seraient ensemble qu'à cause de ces problèmes, seul point commun et seul facteur de rapprochement, c'est fabriquer une série de « kystes » de marginalisation.

- Le but des dispositifs-relais est la réintégration dans un délai relativement court, dans une structure d'éducation ou d'apprentissage « normale ». Ce retour se fait souvent en « sifflet » au bout de quelques semaines, avec un partage de l'emploi du temps entre le relais et le collège de réintégration, qu'il soit ou non le collège d'origine. Une telle démarche, forcément individualisée, semble contradictoire avec un internat spécifique qui irait dans une direction inverse.
- Si nécessité il y a de mettre des élèves en internat, ceux d'entre nous qui sont hostiles aux internats-relais proposent donc, à l'image des expérimentations conduites en plusieurs lieux, de mettre les élèves dans un internat normal avec une aide éducative spécifique.
- Cela n'exclut pas des expériences de vie en commun du groupe dans un lieu donné, campagne ou montagne, si l'équipe pédagogique l'estime utile. Mais il s'agit là d'une vie en communauté et non d'un internat-relais.

➤ *Argumentation en faveur des internats-relais*

Des responsables de terrain sont favorables à la formule des internats-relais. Ainsi, le principal du collège de La Crau, collège support de l'internat-relais de Hyères, et qui lui-même accueille dans un internat normal 80 jeunes de tout le département dont beaucoup admis pour des problèmes comportementaux. A ses yeux, l'internat-relais n'a pas pour perspective d'interner des pré-délinquants, mais de poursuivre la prise en charge quotidienne et collective de jeunes en grande difficulté, en vue de leur construction sociale et citoyenne. Cela suppose un encadrement éducatif particulièrement profilé et qui adhère à cette démarche.

Pour lui, l'internat normal n'est pas adapté à des élèves admis en dispositif-relais, car il n'est pas possible d'avoir une action continue, dans le cadre de la seule fonction hébergement. L'internat-relais lui paraît adapté pour des jeunes de 15/16 ans, déjà en perspective de formation professionnelle et d'accès à la vie adulte.

Par ailleurs, on ne peut négliger le point de vue de l'équipe de l'atelier-relais de Dieppe qui estime nécessaire, pour parvenir au but de reconstruction sociale des jeunes qui lui sont confiés, d'en assurer une prise en charge intégrale, pour un temps relativement court.

Certains membres de la mission sont donc favorables à une poursuite prudente de l'expérimentation des internats-relais sur quelques sites.

3. Développer les dispositifs

3.1. École ouverte

3.1.1. *Bien préciser les objectifs et isoler les spécificités d'École ouverte dans la politique de l'établissement*

Le double objectif souvent affirmé – réconcilier l'élève avec l'école, faciliter l'accès à la culture – est toujours d'actualité.

Le mot "réconciliation" est utilisé par défaut. Il s'agit pour les futurs élèves (on a vu l'importance de la liaison CM2-6^{ème}) et pour les élèves dont le rapport avec l'école est difficile, d'établir un rapport familial et confiant, avec les lieux et les personnes, de dépasser ou contourner les situations de blocage et de refus que créent le handicap social, les difficultés langagières, l'échec scolaire.

La réconciliation avec les lieux est capitale, d'où l'importance d'activités agréables, gratifiantes, qui se passent dans les locaux scolaires.

École ouverte ne se justifie que par une variété d'activités scolaires et périscolaires, à l'intérieur du collège. Elle perdrait son sens si elle était limitée à des activités de soutien, de préparation d'examens et de cours du soir. Elle perdrait tout autant si elle était externalisée outre mesure.

L'apprentissage de rapports différents avec la communauté adulte est aussi important, quelles que soient les activités que les adultes encadrent, et qu'ils soient enseignants, ATOS, aides-éducateurs, surveillants. L'expérience modifie la pédagogie des enseignants, le regard des élèves sur les adultes, crée un rapport de confiance, estime et connivence dont les effets sont peu quantifiables mais réels. Cette expérience modifie aussi le regard que les adultes se portent mutuellement.

L'implication des différentes catégories professionnelles d'adultes – enseignants, ATOS, surveillants – doit être impérativement recherchée et accentuée. L'implication des familles et les liens avec les parents sont occasionnels et sporadiques. Ils doivent être développés, surtout en direction des familles en difficulté pour qui l'école ne sera pas uniquement le lieu de l'échec de leurs enfants – et donc de leur propre échec.

Autant il est important qu'École ouverte soit un des dispositifs mis en place par le collège, autant il est également important que ses objectifs – scolaires, sociaux, culturels – soient présents et lisibles pour les différents acteurs, équipe éducative, familles, élèves.

La réflexion sur les objectifs spécifiques d'École ouverte permet de la rendre plus efficace, de mieux choisir les activités, et de mieux la positionner vis à vis des acteurs et des partenaires. D'où l'importance d'activités organisées, articulées autour de projets ambitieux.

3.1.2. *Mieux cerner le nombre et la durée de séjour des élèves*

On a vu (2.2.1.) la difficulté de connaître le nombre effectif des élèves et la durée réelle de leur participation. Le comptage des élèves/semaine à cet égard est trop approximatif. De même, au-delà des discours, si la participation d'un élève est de deux ou trois jours, on peut difficilement parler d'un « effet École ouverte ».

La transparence exigerait que soit établi un bilan, sur la base nominative des élèves ayant fréquenté physiquement École ouverte, en précisant pour chacun le nombre de demi-journées de fréquentation.

Le comptage des élèves effectivement présents et la durée de leur fréquentation au cours de l'année permettrait de tirer des conclusions plus pertinentes sur l'impact réel du dispositif.

3.1.3. Avoir des objectifs de développement géographiques et quantitatifs

Au regard des différents critères (ratios Ecole ouverte/nombre d'élèves du second degré, /nombre d'élèves en ZEP-REP) on a constaté (1.3.) de grandes différences entre académies en ce qui concerne tant le nombre des implantations que le nombre de semaines d'ouverture.

Le développement passe par un pilotage académique qui peut impulser une couverture du territoire correspondant le plus possible aux besoins, et par un pilotage national qui peut établir une adéquation entre les indicateurs nationaux (retard scolaire, violences...) et l'importance des dispositifs.

Il est important d'avoir des objectifs territorialisés, et pas seulement quantitatifs. Autant une stricte logique de quotas, ignorante de la plus ou moins grande pertinence des dispositifs selon l'état du « terrain » et la mobilisation des acteurs de l'éducation, serait inadéquate, autant il convient de remédier à des déséquilibres manifestes entre l'implantation des dispositifs et les besoins tels que toutes les études permettent de les appréhender.

On a vu par ailleurs que la durée était extrêmement variable d'un site à l'autre. Le développement des dispositifs passe aussi par un allongement des durées d'ouverture dans un certain nombre de cas.

Dans certains sites, le développement pourrait passer par une extension du nombre de semaines et de jours d'ouverture.

3.1.4. Marquer les différences et les complémentarités avec les dispositifs locaux existants

Il est essentiel d'avoir une réflexion globale sur l'ensemble des dispositifs mis en place en direction des enfants et des jeunes et de bien considérer qu'École ouverte est un de ces dispositifs. Cela oblige à une réflexion plus approfondie sur ses finalités et à une véritable démarche de partenariat local.

Les partenariats existent. On l'a vu, École ouverte fait appel à des animateurs issus d'associations locales, parfois sous-traité des activités, passe des conventions avec les offices municipaux, qu'ils soient des sports, des jeunes ou de la culture.

Bien des **municipalités** ont engagé, depuis longtemps, des activités post- et péri-scolaires. Elles le font directement par le biais des centres de loisirs sans hébergement, qui peuvent intervenir en garderie le matin et le soir, en animations et sorties les mercredis, samedis, petites et grandes vacances. Elles le font aussi indirectement, par le biais des subventions aux clubs omnisports, MJC ou centres d'animations, associations locales, patronages laïques.

La crainte d'une concurrence prévisible liée à la coexistence de deux structures pour accueillir les jeunes d'un même secteur : l'une payante, le CLSH mis en place dans le cadre du contrat éducatif local, l'autre gratuite n'est pas vaine.

L'**État** a pris conscience également de l'importance du temps de vie et des activités hors école. Depuis 20 ans, (1984 : circulaire sur l'aménagement du temps scolaire) se sont multipliés : les contrats bleus, les contrats d'aménagement du temps de l'enfant, les aménagements des rythmes scolaires, les programmes LASER (programmes locaux d'animation, de sport, d'expression et de responsabilité), les plans locaux d'animation jeunes, les aménagements des rythmes de vie des enfants et des jeunes. En 1998, le contrat éducatif local (CEL) poursuit cette réflexion en impliquant, au niveau national, un ensemble de ministères (Éducation nationale, Jeunesse et sport, Ville, Culture) et, au niveau local, un ensemble de partenaires : enseignants, animateurs, familles, élus communaux et inter-communaux : le « local » peut concerner un quartier d'une grande ville, une commune, un canton, un « pays » au sens de la loi LOADDT et de la loi SCI – juin et juillet 1999.

Il a été longuement parlé plus haut de la nécessaire articulation avec les politiques municipales d'une part, les Contrats éducatifs locaux de l'autre. Enfin, on a vu le rôle que jouent les associations pour École ouverte. Nous rappellerons ici les conclusions et préconisations du chapitre 2.

Important, le partenariat avec les associations et avec les municipalités doit être clair. Il ne peut se réduire à une sous-traitance. L'équipe de l'établissement doit toujours **garder la main sur le dispositif**, en étant claire dans ses objectifs et en développant une réflexion pédagogique sur ses activités en amont et en aval du déroulement de l'opération.

Il est important d'avoir au niveau local une vision globale des actions menées en direction des enfants et des jeunes, pour les coordonner et éviter doublons et concurrence stérile. Réflexion commune et partenariat local sont donc nécessaires, tout en gardant à l'École ouverte sa lisibilité, pour les enfants, pour les familles, pour l'équipe éducative. D'où l'importance de la spécificité de ses projets, de l'utilisation de ses locaux et de l'implication de ses personnels.

3.1.5. Lier les pratiques ludiques, culturelles et sportives à une véritable réflexion pédagogique

En ce qui concerne les semaines complètes, on a pu voir se développer plusieurs types de situations :

- Des semaines avec un emploi du temps organisé autour d'activités de type scolaire le matin, puis sportives ou d'animation, en fin de matinée et l'après-midi, où les établissements obtiennent souvent une fidélisation des élèves. Souvent on trouve « une journée de sortie » dans la semaine.
- Des activités multi-clubs, où les jeunes ont tendance à choisir en fonction de leurs intérêts.
- Des déplacements de groupe à l'extérieur, souvent autour de la découverte d'un milieu, voire des opérations lourdes comme le travail autour de la présence d'un cirque.
- Des semaines organisées autour de projets.

Cette diversité de situations est une des richesses d'École ouverte, l'autre étant l'implication inégale, souvent assez faible, parfois massive, des personnels. La présence de ces personnels qui quittent leur habit d'enseignant, de CPE, d'ATOS, pour prendre celui d'animateur, a des effets non quantifiables, mais indéniables. Pour autant, la réflexion en amont et en aval sur une pédagogie du détour ne semble pas réellement présente, pour ce que nous en avons vu, même si, ici et là, des productions PAO écrites et réalisées par les élèves, ouvrent des pistes, ou si telle « ouverture » ludique et pédagogique s'est organisée autour de cirque ou de théâtre. Nous avons présenté plus haut quelques exemples remarquables de semaines organisées autour de projets. Cette pratique donne sens et cohérence à une série d'activités et permet d'intégrer ludique et apprentissage. C'est pourquoi on ne saurait trop recommander de

- Mutualiser les compétences avec la rencontre régulière des acteurs d'École ouverte, telle réunion académique n'hésitant pas à faire appel à des expérimentateurs venus d'autres académies.

- Développer la pédagogie du projet qui rend lisible le dispositif, lie l'ensemble des activités, évite le « zapping » des élèves dont on a vu qu'il est parfois important et qu'il amène des établissements à annuler le jour même une activité faute de présents. Cette pratique du projet permet aux acteurs, quels qu'ils soient, de donner sens à ce qu'ils font. Elle permet aussi d'envisager des prolongements dans le temps scolaire, par exemple à l'occasion des itinéraires de découverte.

3.1.6. Promouvoir un pilotage souple laissant se développer des initiatives locales

Le pilotage académique doit respecter la réglementation et être ouvert à des représentants de la préfecture et à d'autres partenaires. Quand il est exclusivement MJENR, il doit impérativement s'élargir. Il est intéressant de voir que, dans certains cas, sont présents non seulement les représentants du préfet, du directeur régional de l'action sanitaire et sociale (DRASS), du DRJS, mais également de la PJJ (Limoges).

L'IPR-EVS ou le proviseur vie scolaire devraient y être effectivement présents pour affirmer l'importance de la dimension pédagogique d'École ouverte et de la prise en compte réelle de cette dimension. Aussi importante, l'indication que le recteur suit d'un regard particulier ce dispositif et, au moins de temps à autre, l'inscrit dans ses visites d'établissements.

Il serait hautement souhaitable que, dans chaque académie, le recteur désigne un responsable de l'expertise pédagogique des projets, qui en sera le rapporteur devant le groupe de pilotage régional. Il peut s'agir d'un IA-DSDEN, d'un IA-IPR, du PVS ou d'un chef d'établissement. Cette expertise, à l'exemple de l'académie d'Aix-Marseille, peut être conduite dans des groupes de travail.

En ce qui concerne le suivi, qui est parfois le fait du groupe de pilotage, parfois celui d'un groupe spécifique exclusivement Éducation nationale, le niveau pertinent est celui de l'efficacité et de la masse critique. Peu importe donc que le suivi soit départemental ou académique. Il permet une réflexion sur la couverture du territoire, une comparaison significative en termes de pratiques financières, de types d'activités, de pratiques pédagogiques.

Les groupes de pilotage ou de suivi selon les cas doivent avoir un véritable rôle d'impulsion et d'animation (...). D'information également. Il est bien évident que les académies où le dispositif s'est le plus développé sont celles où le groupe de pilotage a estimé qu'École ouverte était un moyen, non seulement d'occuper des élèves pendant le temps des vacances, ou de les mettre en contact avec une vie culturelle et sportive à laquelle ils ont peu ou pas accès – objectifs infiniment louables – mais aussi de leur permettre sous une forme moins habituelle, détournée pour reprendre le mot usité, d'acquérir des apprentissages ou de changer de comportements. L'aide à la réflexion et l'information est donc très importante. Telle académie (Lille) distribue à tous les personnels un journal avec des témoignages des « heures » d'École ouverte, ou distribue les fiches pédagogiques des projets. Telle autre (Créteil) présente dans les livrets d'accueil destinés aux nouveaux personnels les réalisations École ouverte, ainsi que dans le journal « en bref » du rectorat. De telles pratiques devraient se développer.

3.1.7. Harmoniser et alléger les pratiques financières

La multiplication et la diversification des situations et des projets nécessitent un traitement modulé de l'attribution des moyens en fonction des charges réelles et non plus sous la forme forfaitaire qu'autorisait l'homogénéité des débuts d'École ouverte.

Le principe d'attribution forfaitaire à la semaine n'est plus adapté à des situations beaucoup plus contrastées qu'au début d'École ouverte et il convient désormais de moduler l'attribution des moyens en fonction notamment des charges réelles générées par les effectifs. Pourraient également être prises en compte éventuellement la situation géographique, les nécessités en matière de transport, enfin la cohérence et la qualité des projets. Il conviendrait néanmoins de ne pas complexifier les choses à l'extrême en multipliant les critères. Quelques orientations simples de l'administration centrale permettraient ensuite aux groupes de pilotage régionaux de répartir plus équitablement qu'aujourd'hui les moyens entre les établissements en fonction des situations spécifiques des académies.

En l'état actuel de la réglementation, l'autorisation préalable s'impose pour les conventions, quel qu'en soit le montant. Le conseil d'administration, dans le cadre du décret de 1985, doit avoir délibéré, autorisé le chef d'établissement à signer la convention avant tout commencement d'exécution. La convention doit avoir été transmise aux trois autorités de tutelle (recteur ou IA, préfet, collectivité de rattachement) et passé le délai de 15 jours après le dernier accusé de réception

avoir acquis enfin le caractère exécutoire. S'agissant d'École ouverte, où il arrive que des associations interviennent pour des sommes dérisoires (7 € dans un cas précis), la procédure mériterait d'être allégée.

Dans un souci de simplification administrative, le chef d'établissement devrait disposer d'une autorisation du conseil d'administration l'habilitant à signer avec les associations, dès lors que les conventions ne dépassent pas un seuil maximum qui pourrait être fixé à 1 000, voire 1 500 € par an, à charge pour lui de rendre compte chaque trimestre au conseil d'administration des conventions de ce type.

Le projet pédagogique d'École ouverte transmis au groupe de pilotage régional pourrait être accompagné d'un projet financier regroupant plusieurs postes : vacations, interventions d'associations, transports, sorties (musées, théâtres, cinémas), achat de petit matériel, restauration... Ce projet financier devrait être élaboré dès le mois d'octobre afin que le groupe de pilotage régional puisse attribuer les moyens avant le 1^{er} décembre en vue de leur inscription dans le budget de l'exercice suivant.

Pour gérer au quotidien le fonctionnement d'École ouverte, dans le cas presque général d'une mutualisation sous forme de groupement de services, formule qu'il paraît opportun de maintenir, les responsables des établissements mutualisateurs sont conduits à déléguer, soit formellement soit de fait, leur signature à ceux des établissements réalisateurs, ce qui n'est pas possible réglementairement. Il conviendrait donc de remédier à ce vide juridique.

Le groupement de services prévoit la mise en commun des ressources humaines et matérielles ; dans ce cadre pourrait s'inscrire, en cas d'adaptation de la réglementation, la signature de l'engagement et de la liquidation des opérations relatives à École ouverte par le chef d'établissement réalisateur en vertu d'une délégation de l'ordonnateur de l'établissement support.

3.1.8. *Propositions pour les intervenants*

- **Les chefs d'établissement et les enseignants**

On l'a vu, **l'impulsion des chefs d'établissement** est décisive. La plupart du temps, ce sont eux qui créent le projet, le ferment, ou le recréent dans l'établissement où ils sont mutés. Dans la plupart de nos rencontres, ils ont exprimé enthousiasme, foi dans leur action. Peut-être y voient-ils une façon de retrouver un contact d'un autre type avec les élèves, de faire des bâtiments de leur collège un lieu festif et bon enfant. Mais si l'impulsion vient en général d'eux, la non impulsion peut être également de leur fait, soit qu'ils se lassent – on voit que l'expérience se déplace d'un établissement à l'autre et qu'elle ne dure pas forcément très longtemps – soit qu'ils n'aient pas envie d'affronter un conseil d'établissement hostile, comme cela peut être le cas.

La place des enseignants est plus ou moins importante, selon qu'on l'évalue par rapport aux intervenants fonctionnaires (47 %) ou à l'ensemble des intervenants (22 %). Ce pourcentage global est le reflet de situations extrêmement différentes. La participation des enseignants est extrêmement variable, parfois totalement inexistante, parfois avec de fortes implications. Les réticences sont nombreuses, notamment au sein des conseils d'administration.

Fondée sur le volontariat, École ouverte a souvent été le fait de militants. Cela a certainement été bénéfique à la créativité du processus et à son adaptation à des terrains diversifiés. La rançon en a été un développement limité en douze ans dès lors que l'on raisonne «toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en neutralisant la croissance due à l'extension géographique.

La volonté des ministres de doubler le dispositif oblige à un changement de rythme. Certes, plusieurs leviers peuvent être utilisés en ce sens. Il en va ainsi du doublement de la vacation qui – au-delà de l'amélioration matérielle tangible qu'il constitue – représente aussi la reconnaissance de la qualité du travail accompli. Mais les obstacles à l'extension d'École ouverte ne sont pas principalement financiers. Ce sont en fait les chefs d'établissement et les enseignants qui constituent aujourd'hui les points critiques.

La participation des enseignants est très importante, étant donné un des buts d'École ouverte qui est la réconciliation avec les lieux et les personnels pour faciliter les apprentissages. Il ne faut donc pas se contenter des incitations financières mais tenir compte de la participation à École ouverte dans les notations, les mutations et le déroulement des carrières.

L'impulsion des chefs d'établissement est décisive ; celle des enseignants est indispensable pour donner toute sa portée à l'opération en veillant à son caractère proprement éducatif. Sur ce point, la mission a constaté que les personnels n'avaient jamais été consultés dans leur ensemble pour faire connaître les conditions dans lesquelles éventuellement ils pourraient s'inscrire dans une initiative dont le volontariat est le fondement.

La mission croit le moment venu d'interroger les chefs d'établissement et les enseignants des zones où doit être développée prioritairement École ouverte. Les formes de cette consultation devraient être souples et sa durée maîtrisée.

La mission craint qu'une annonce de doublement que ne suivrait pas une montée en puissance soit démobilisatrice. Il est donc particulièrement important d'entourer la mise en œuvre de la décision de toutes les garanties, notamment quant à l'implication des acteurs concernés au premier chef, enseignants et chefs d'établissement.

▪ **Les aides-éducateurs**

Si leur présence massive a eu parfois comme contrepartie un désengagement de la communauté scolaire et des autres partenaires, comme le constate un principal, il faut bien souligner que souvent c'est la présence des aides-éducateurs qui a permis l'ouverture d'École ouverte. Ils représentent l'essentiel des intervenants non fonctionnaires (65 %) et le plus fort pourcentage des intervenants toutes catégories confondues (35 %). A une exception près, tous les principaux consultés ont insisté sur leur rôle lors du démarrage de l'opération et sur leur importance dans son bon fonctionnement. Enfin, le statut de leur contrat de travail a permis, dans la majorité des cas, de les employer sans les financer en heures supplémentaires, contrairement aux autres intervenants non fonctionnaires.

La suppression des aides-éducateurs pose la question du nombre, nettement inférieur, des assistants d'éducation et du financement nouveau que risque de poser le changement de type de contrat. Une partie des dispositifs risque d'être lourdement affectée. Nous proposons de moduler les affectations dans les collèges en fonction ou non de l'existence d'École ouverte, ce qui serait par ailleurs fortement incitatif.

- **Les ATOS**

La participation des personnels ATOS au dispositif peut et doit être développée. L'accroissement du taux des vacances, même si l'on peut légitimement prôner une graduation de ces indemnités en fonction de la prestation accomplie, devrait à cet égard susciter des candidatures.

3.2. Les dispositifs-relais

Les dispositifs-relais coûtent cher, en personnels d'abord, en infrastructures ensuite. Leur développement doit être conduit, certes avec détermination, mais aussi dans un souci d'optimisation de l'existant, qui, de fait, en bien des endroits, ne fonctionne pas au maximum de ses capacités. La présence de personnels qualifiés et motivés pour une fonction particulièrement délicate nous paraît également un préalable à l'ouverture de nouveaux dispositifs. Une approche globale, davantage inter-institutionnelle, doit être aussi encouragée, afin d'assurer toutes les chances de réussite aux remédiations proposées. Enfin, une démarche au plus près du terrain, dans le cadre des bassins de formation, doit équilibrer un pilotage départemental et académique clarifiés.

3.2.1. Avoir une approche et une réflexion beaucoup plus globales sur les élèves en difficulté et sur les diverses formes de remédiation dans une démarche de veille éducative

Face aux difficultés croissantes que rencontrent certains jeunes, il existe une panoplie de réponses que les procédures et comportements ont trop souvent tendance à rendre hermétiques les unes par rapport aux autres. Il faut donc travailler davantage et plus audacieusement ensemble, d'abord au sein de notre propre ministère (DESCO et DJEP, rectorat et IA-DSDEN), plus encore avec nos partenaires, qu'ils soient au sein de l'Etat, avec au premier chef la Justice, ou qu'il s'agisse des collectivités ou des associations. Il est nécessaire d'introduire davantage de fluidité dans le traitement des élèves en difficulté.

Nous avons observé sur le terrain des pratiques qui vont de la négociation de gré à gré entre deux individus à la commission départementale hypercentralisée. L'avenir nous paraît être à la souplesse pour faciliter la réactivité et un traitement rapide des cas proposés, en même temps qu'à un

copilotage inter-institutionnel qui associe tous les éclairages dans une approche globale des élèves en difficulté et des réponses possibles, les dispositifs-relais constituant une réponse parmi d'autres.

A l'avenir aucune situation de jeune ne devrait être soumise sans que la solution la plus adaptée soit proposée, à la lumière d'une analyse collective par tous les partenaires concernés.

Au lieu donc de multiplier les groupes ou comités de pilotage, il convient d'en réduire le nombre, d'en accroître la fréquence et d'en élargir la composition à toutes les parties prenantes de l'enfance en difficulté.

Avoir désormais une seule instance inter-institutionnelle de réflexion globale sur les enfants en difficulté, des classes aide et soutien aux centres éducatifs PJJ, en passant par les classes SAS, les dispositifs-relais, les instituts de rééducation. Cette instance pourra naturellement, en fonction de l'importance du département, se démultiplier au plus près du terrain, avec toujours la présence d'un représentant du niveau départemental.

La démarche de veille éducative, qui se met en place sous l'égide des maires, pourrait utilement inspirer les responsables des services de l'Etat, dans leur traitement des élèves en difficulté.

3.2.2. *Faire vivre la notion de dispositif en la diversifiant*

La remédiation proposée à un jeune aura d'autant plus de chance de donner du résultat qu'elle sera adaptée à sa situation.

Il convient donc de généraliser la notion de dispositif et de la diversifier. Il s'agit bien de dispositifs, c'est-à-dire non pas de structures comme le sont les classes de troisième d'insertion ou comme l'étaient les classes technologiques en collège, mais d'une capacité d'accueil temporaire (en cours d'année scolaire, pour une durée limitée et dans certains cas à temps partagé avec la classe fréquentée), accueillant des élèves de différentes classes et de différents établissements, dont le projet pédagogique est la réinsertion dans le circuit scolaire pour les plus jeunes, la motivation pour un projet de formation professionnelle pour les plus âgés.

Il apparaît à l'usage que les traitements doivent être diversifiés suivant les âges, les problématiques : (rescolarisation / insertion professionnelle) et les comportements (violence / passivité). Tous les

interlocuteurs rencontrés ont souligné la difficulté d'une trop grande hétérogénéité des publics qui leur sont confiés : on ne peut gérer simultanément un jeune élève de 6^{ème} dans un objectif de rescolarisation, et un jeune de 3^{ème} en rupture totale avec l'école et que seul un projet professionnel peut remotiver. De même, la problématique d'un perturbateur intelligent n'a rien à voir avec celle d'un enfant passif et bloqué par une accumulation de retards scolaires.

Il paraît opportun de mettre en place, en fonction des situations, un éventail de solutions : ateliers ou classes-relais de courte durée pour les 12-13 ans (4 à 8 semaines, jamais plus d'un trimestre), en liaison étroite avec le collège, dans une perspective évidente de rescolarisation, dispositifs-relais pour les 14-16 ans, avec un objectif affiché de professionnalisation. Il est possible également d'imaginer, notamment dans les petits départements ou petites agglomérations pour lesquels un seul dispositif s'avère suffisant, de partager l'année en deux temps : le premier trimestre pour 2 à 3 sessions réservées à de jeunes élèves à rescolariser, le second et le troisième trimestres pour 1 à 2 sessions de 3 à 6 mois à destination d'adolescents en fin de cursus au collège motivés pour une professionnalisation.

3.2.3. *Fusionner, ou au contraire spécialiser, classes et ateliers-relais*

Les deux concepts de classe et d'atelier-relais ne sont pas assez différenciés. On l'a vu à travers l'analyse des textes, on l'a surtout observé sur le terrain où le cadrage demandé pour les ateliers-relais (durée de 4 semaines, externalisation) n'est pas respecté.

Il en résulte donc dans les faits une grande confusion. Aussi deux pistes, également pertinentes, nous paraissent-elles pouvoir être explorées.

Fusionner purement et simplement les deux concepts, en élargissant les possibilités de partenariat, les associations d'éducation populaire pouvant intervenir dans les classes-relais, comme c'est déjà le cas dans certaines académies, et la PJJ pouvant, comme à Dieppe, être partie prenante d'un atelier-relais. Cette meilleure fluidité nous paraît aller dans le sens d'une utilisation optimale des ressources locales et éviter un climat concurrentiel aussi malsain que stérile.

Proposition alternative :

Spécialiser les classes et les ateliers pour des publics ciblés.

Dès lors, deux raisonnements sont possibles :

- Sur la base des spécificités des missions que remplissent les partenaires, les classes-relais, qui bénéficient normalement des services d'éducateurs spécialisés financés par la PJJ ou les conseils généraux, s'adresseraient aux publics les plus difficiles, les ateliers-relais, pour leur part, accueilleraient plutôt des jeunes moins marginalisés, pour lesquels des techniques d'animation seraient plus profitables. La durée courte prévue pour les séjours en ateliers – quatre semaines – plaide dans ce sens d'un traitement préventif de jeunes élèves en vue d'une rescolarisation rapide.
- Sur la base de l'appellation et de l'implantation, le terme « atelier » a une consonance professionnelle – il est du reste rejeté par certaines familles pour cette raison – et l'externalisation théoriquement obligatoire plaide pour que ce type de dispositif accueille des élèves davantage en rejet du collège et plus disposés, en raison de leur âge, à s'engager vers un projet professionnel. Dans cette hypothèse, le maintien de sessions limitées à quatre semaines n'a pas de sens, alors que ce type d'adolescent nécessite une action qui ne peut que s'inscrire dans la durée.

3.2.4. Clarifier les rôles respectifs du recteur et des IA-DSDEN

Les textes relatifs aux classes-relais en confient la mise en œuvre et le pilotage aux IA-DSDEN. Mais la note technique insiste longuement sur le rôle de l'échelon académique. Les textes sur les ateliers-relais sont également ambigus et autorisent toutes les pratiques, comme celle, rencontrée, d'ouvrir des ateliers-relais sans consultation des IA-DSDEN.

Il paraît nécessaire, pour l'efficacité du dispositif, de clarifier les choses.

Le niveau académique doit être recentré sur trois domaines : la carte des implantations, la formation des personnels, le contrôle de la pédagogie. L'inspecteur d'académie doit avoir la maîtrise totale de la mise en œuvre des dispositifs : cohérence du projet pédagogique et pertinence au regard des autres dispositifs existants, recrutement des personnels sur profil, fonctionnement des commissions d'admission, affectation des élèves, suivi de leurs résultats et de leur devenir.

L'animation pédagogique peut, suivant les cas, relever du département ou de l'académie, en liaison avec la formation des personnels, en fonction de l'importance du développement des dispositifs.

3.2.5. Avoir une véritable démarche de GRH envers les personnels affectés aux dispositifs et mobiliser les corps d'inspection

Les dispositifs-relais, même doublés, restent peu nombreux et à taille humaine en terme de GRH. Ils pourraient à cet égard constituer un laboratoire de gestion des ressources humaines.

Cela implique d'abord qu'on ne décide pas d'ouvrir une structure avant d'avoir préalablement repéré et formé celui qui en sera la cheville ouvrière, le coordonnateur. La plupart des dispositifs qui fonctionnent mal ont à leur tête un coordonnateur recruté par défaut. A l'inverse, les plus performants n'ont ouvert que parce qu'on avait repéré préalablement celui qui serait apte et motivé pour les porter. Dans l'idéal, la même démarche devrait être impulsée pour l'ensemble de l'équipe, mais il faut aussi rester réaliste.

Cela suppose ensuite que les équipes bénéficient d'une véritable animation pédagogique, avec des regroupements réguliers (au moins tous les deux mois) au niveau du département ou de l'académie. Cette respiration est indispensable pour surmonter leur isolement, vaincre leur stress et leurs angoisses, partager leurs réussites et leurs échecs, confronter leurs méthodes pédagogiques et en apprendre de nouvelles.

L'organisation de ces rencontres, fondées sur des échanges de pratiques, gagnerait à s'effectuer durant les intercessions, quand les équipes n'accueillent pas d'élèves, ou en tout début d'année, ce qui permettrait aux équipes expérimentées de parrainer les plus nouvelles.

Les corps d'inspection – IEN, IEN-ET, IA-IPR – sont spécialement absents de ces dispositifs. L'implantation hors collège et la brièveté théorique du passage des élèves dans ces dispositifs en sont une des explications. Il faut y ajouter la diversité d'origine du personnel enseignant (primaire, SEGPA, collège) et celle des autres intervenants (éducateurs spécialisés PJJ ou départementaux, associations). Pourtant, les conseils, l'écoute des corps d'inspection paraissent nécessaires. Enfin, leur travail doit être reconnu. Cela passe par des visites régulières des corps d'inspection chargés de leur corps d'appartenance. Nous avons relevé une grande déshérence sur ce point et les personnels ont exprimé ce manque, avec parfois de l'amertume. Ils se sentent souvent abandonnés à eux-mêmes sur le plan pédagogique. La classe-relais ne doit être ni un *no man's land*, ni un secteur piloté *in partibus*.

Les dispositifs-relais, constamment confrontés à l'imprévu, doivent constituer des laboratoires de formation-recherche-action. Des efforts sont faits ici et là, il faut les intensifier et les généraliser. En particulier il conviendra de privilégier la réflexion sur une pédagogie réellement différenciée où l'individualisation, pourtant nécessaire, ne compromette pas la part de l'enseignement collectif, condition indispensable au retour dans un cursus normal.

3.2.6. Conserver une unité de pilotage au niveau national

Que les ateliers se différencient davantage des classes-relais, ou que ces deux concepts fusionnent en un dispositif unique, il est essentiel que leur coordination et leur gestion au niveau national relèvent d'une direction unique.

Leur vocation prioritairement pédagogique et leur nécessaire articulation à toutes les mesures pédagogiques liées au collège et à la formation professionnelle, plaident pour le maintien de leur gestion au sein de la direction pédagogique du ministère, en liaison étroite naturellement avec les autres directions concernées, notamment dans le contexte de l'élargissement du partenariat aux associations d'éducation populaire.

3.2.7. Optimiser l'efficacité des dispositifs en intervenant le plus tôt possible

Pour mieux remplir les classes-relais, il conviendrait d'être plus souple dans les critères d'admission. Certes, il faut éviter que les collèges se débarrassent trop facilement des élèves leur posant problèmes et il est normal d'insister pour que le recours à ce dispositif ne soit envisagé que lorsque toutes les solutions internes sont épuisées. Mais, en même temps, l'effet pervers d'une telle procédure est que les élèves arrivent souvent en classes-relais en bout de course alors qu'il est déjà presque trop tard, que le cas est trop lourd. A Montpellier, la remarquable coordonnatrice de la classe de Las Cazes faisait état de « *beaucoup de cas trop difficiles, irrécupérables, qui n'ont pas leur place en classes-relais* ». Et pourtant, l'Hérault est un département qui remplit plutôt bien ses classes-relais grâce à un pilotage et à un suivi départemental réels. En région parisienne même, dans des secteurs particulièrement difficiles, il nous est arrivé de trouver des effectifs squelettiques.

Une trop grande latitude laissée au terrain en ce domaine peut engendrer ce type de dysfonctionnements.

Un développement de l'action préventive des dispositifs-relais, notamment dès les premières semaines de la période si stratégique de l'entrée en collège éviterait sans doute de retrouver, après deux ans de passivité ou de décrochage, des élèves dès lors très difficiles à rescolariser. Une certaine polyvalence des équipes serait en conséquence nécessaire pour adapter leur proposition pédagogique au type de remédiation nécessaire en fonction du vivier d'élèves en grande difficulté.

Il convient donc **d'intervenir le plus tôt possible**. D'une part, en début de cycle du collège, car les élèves pour lesquels la classe-relais apparaît comme l'ultime solution en 3^{me}, après des essais infructueux et des exclusions cumulées, auraient dû légitimement être « traités » au sein d'un dispositif-relais plus en amont dans leur scolarité. D'autre part, plus tôt dans l'année scolaire, car nombreux sont les intervenants en classes-relais qui nous ont dit qu'une insertion en avril/mai n'a plus beaucoup d'efficacité. A cet effet des établissements porteurs de classes-relais (collège Jules-Verne des Mureaux) ont mis en place, en complément, des systèmes de classes-SAS où les élèves perturbateurs sont accueillis dès le début de l'année, si nécessaire, sur une base contractuelle aussi, mais avec un traitement en inter-établissements et plus souple quant aux modes d'accès et à la durée.

Il faut intervenir le plus tôt possible sur les élèves tant dans l'année scolaire que dans le cycle du collège en jouant sur la palette des réponses possibles constitutives de la notion de dispositif-relais : classes-SAS, ateliers-relais, classes-relais

3.2.8. Gérer l'admission et le retour en collège en s'appuyant sur une organisation en bassins

L'objectif souvent affiché des classes-relais est le retour dans le collège, voire dans la classe d'origine. Il s'agit parfois, comme dans le Pas-de-Calais, d'une politique départementale. Cet objectif peut se comprendre, dans la mesure où il évite la tentation de considérer le dispositif-relais comme un lieu où on peut se débarrasser facilement et définitivement d'un élève.

Or, force est de constater que, quasiment partout et quelles que soient les précautions prises par les responsables, le retour dans la classe d'origine est problématique. Même amendé et plein de bonnes résolutions, l'élève souffre parfois d'un regard inchangé de la part de certains de ses professeurs. Il

est également facilement prisonnier, auprès de ses camarades de classe ou de collègue, de l'image dont il a voulu se débarrasser.

La systématisation de la gestion de l'admission et du retour au niveau du bassin et non sous la seule responsabilité du chef d'établissement support de la classe, présenterait l'avantage d'une approche collective des problèmes et des solutions à proposer après le passage en classe-relais. Une telle formule aurait l'avantage de faire connaître la classe-relais à tous les établissements et de mutualiser les sorties.

Le recrutement des élèves dans les sites ou départements où l'hypothèse du retour au collège d'origine n'est pas avancée comme objectif prioritaire a tout lieu de s'appuyer sur une organisation en bassins associant de cinq à dix établissements comme cela se développe sur les Yvelines ou dans l'académie de Nice. Le travail concerté des chefs d'établissement qui envoient ou qui reçoivent des élèves de classes-relais change complètement la donne ainsi que leur regard commun sur la difficulté et son traitement. Ils se co-responsabilisent et sur le diagnostic et sur le traitement de ces élèves difficiles qu'ils portent ensemble.

Autant que faire se peut, il faut tenter de fédérer les établissements autour de celui qui porte la classe-relais, pour induire une action concertée sur un territoire donné. Les solutions doivent être pensées autour de règles d'admission claires et d'un calendrier de session fixe annoncé en début d'année et connu de chacun.

3.2.9. Développer la dimension éducative

La dimension éducative est essentielle en dispositif et ne peut reposer sur le seul coordonnateur. Les partenariats développés avec la PJJ, les collectivités et les associations, constituent un atout précieux pour la prise en charge des jeunes en difficulté. Ils devront se poursuivre et se densifier.

Au quotidien, le coordonnateur doit être en permanence secondé par une présence physique lui permettant de faire face aux comportements imprévisibles des jeunes. La présence simultanée de deux adultes dans la classe s'avère nécessaire, tant pour la sécurité des personnes que pour la mise en œuvre d'une pédagogie diversifiée. L'aide-éducateur apporte une assistance souvent très efficace,

soit au plan éducatif, soit au plan technique (informatique, techniques d'atelier...), soit en accompagnement scolaire individuel. A tout moment le bon fonctionnement de la classe-relais peut nécessiter d'isoler du groupe tel ou tel élève, ce qui ne peut se faire qu'en présence de deux adultes. De même, le problème de l'accompagnement dans les cantines scolaires relève quasiment partout de l'aide-éducateur.

Les aides-éducateurs constituent un rouage indispensable des dispositifs-relais et il est impératif de les remplacer. Comme pour École ouverte, et plus encore peut-être en raison des profils d'emploi, de l'investissement à temps plein qu'ils requièrent et du contact privilégié qui peut s'établir de jeune à jeune, le maintien des aides-éducateurs ou d'un personnel équivalent est impératif. Ce besoin doit également être pris en compte dans la perspective de doublement du dispositif.

3.2.10. Faciliter l'utilisation des fonds sociaux européens

Un des freins à l'utilisation des fonds sociaux européens est, pour les gestionnaires des dispositifs-relais, la peur de ne pas recevoir ce financement à l'issue de l'opération en raison d'un non respect de la méthodologie adéquate.

Un *vademecum* de gestion, destiné à l'indispensable suivi des dépenses gagées sur ces fonds, soumis à l'avis de la Cour des comptes européenne, permettrait de rassurer les interlocuteurs et de débloquer la situation. La mise en œuvre d'une démarche qualité, financée au besoin par le fonds social européen, serait également utile. Par ailleurs, les supports de projets européens ne devraient être que des organismes à gestion publique.

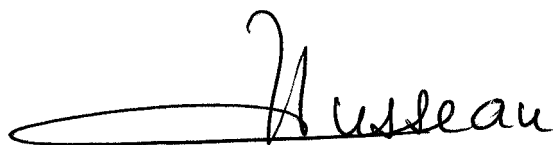
Conclusion

Inégalement répartis sur le territoire, concernant un nombre d'élèves faible (École ouverte), voire très faible (dispositifs-relais), les deux dispositifs que la mission IGEN-IGAENR a observés s'adressent à des élèves déshérités socialement et culturellement, parfois en révolte ou en dérive. Pour ces raisons, l'engagement des principaux, des enseignants, des éducateurs relève souvent de convictions fortes et d'un véritable militantisme. Cela n'exclut pas des dérives, et n'empêche pas le côté très conventionnel d'un certain nombre d'actions menées. Mais cet engagement et cet enthousiasme expliquent sûrement les réussites parfois exceptionnelles qu'ils peuvent entraîner.

A côté des enquêtes nationales de grande qualité que nous avons bien entendu consultées et exploitées, nous avons souhaité multiplier les contacts, les visites. Elles nous ont permis de voir des différences notables de stratégies académiques et départementales, des volontés pugnaces et des désengagements criants. Les conséquences peuvent en être lourdes pour les équipes parfois soutenues, nourries et dynamisées, parfois laissées dans une relative solitude. Les situations sont également très diverses d'un établissement à l'autre, en fonction des élèves, des équipes, des porteurs de projets, des partenariats locaux. Cette diversité n'est pas à écarter, elle est à mettre en commun davantage que cela n'est fait.

Nous avons tenu, à chaque étape de notre rapport, à rendre visibles nos conclusions, et nos préconisations. Elles permettront, nous l'espérons, de rendre plus cohérents ces deux dispositifs, de mieux réfléchir à leurs objectifs, d'élaborer des outils fiables d'évaluation.

Concluons en donnant la parole à deux élèves sur chacun des deux dispositifs. « *École ouverte, c'est le bonheur* ». « *Le retour au collège, après la classe-relais ? Ce sera dur. Mais je ne serai plus le même. Parce que j'ai changé. Je leur montrerai que j'ai changé* ».



Joëlle DUSSEAU



Jean-Pol ISAMBERT