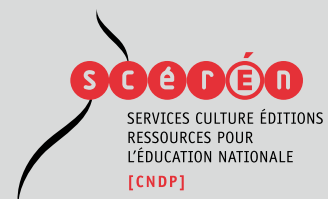


SYNTHÈSE

GROUPE DE TRAVAIL INTERMINISTÉRIEL
« L'ÉDUCATION DES 16-18 ANS EN FRANCE ET EN EUROPE »



SYNTHÈSE

GROUPE DE TRAVAIL INTERMINISTÉRIEL
« L'ÉDUCATION DES 16-18 ANS EN FRANCE ET EN EUROPE »

Contact : Marie Raynal
marie.raynal@cndp.fr

SOMMAIRE

SYNTHÈSE.....	1
SÉANCE 1 (3 MAI 2007)	
ÉTABLIR UN ÉTAT DES LIEUX.	7
SÉANCE 2 (28 JUIN 2007)	
LA MAÎTRISE DE LA LANGUE	13
SÉANCE 3 (13 SEPTEMBRE 2007)	
LES PHÉNOMÈNES D'ETHNICISATION/DISCRIMINATION.....	17
SÉANCE 4 (23 SEPTEMBRE 2007)	
LA SANTÉ DES JEUNES.....	33
SÉANCE 5 (15 NOVEMBRE 2007)	
ÉCHANGES AVEC LE CLUSTER EUROPÉEN « ON SOCIAL INCLUSION »	43
SÉANCE 6 (5 DÉCEMBRE 2007)	
LES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE.....	47
SÉANCE 7 (6 FÉVRIER 2008)	
L'ORIENTATION	57
CONCLUSION GÉNÉRALE	65
ANNEXE	67

Pourquoi s'intéresser particulièrement à cette période de la vie des jeunes? Parce qu'entre 16 et 18 ans, une partie des adolescents vivent une phase critique de leur vie déterminante pour leur avenir. Ils savent que la fin de leur scolarité est possible. Certains marqués par l'échec souhaitent l'interrompre, d'autres voient se profiler une orientation qui ne leur convient pas, d'autres enfin se mettent en situation d'exclusion ou de danger. Pourtant, ces jeunes sont mineurs et devraient donc encore bénéficier d'une éducation et d'une formation appropriée.

Cet « angle mort » de l'éducation mobilise les efforts des politiques publiques de notre pays depuis de nombreuses années – le rapport de Bertrand Schwartz relatif à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en 1981 faisant référence – comme c'est le cas pour nos partenaires européens. En effet, comment prévenir les échecs, comment intégrer et insérer des jeunes qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire mais qui sont encore mineurs et qui relèvent donc d'une sorte de droit à l'éducation, qu'ils soient jeunes primo arrivants, jeunes issus des quartiers et notamment ceux issus de l'immigration ou plus généralement qu'ils rencontrent des interruptions dans leur parcours scolaire et éducatif?

L'objectif de l'acquisition par tous d'un socle commun de connaissances et de compétences rend d'autant plus urgente la mobilisation à l'égard de ces publics.

Il convient donc :

- de réfléchir aux politiques publiques à mettre en œuvre, pour lutter contre l'échec et la marginalisation d'une partie des adolescents les plus défavorisés, pour leur assurer une continuité éducative;
- de résorber les contradictions qui persistent entre, d'une part l'accès au statut d'adulte à 18 ans, et d'autre part, la fin de la formation obligatoire à 16 ans;
- de réduire les inégalités de traitement entre les jeunes. Ces inégalités provoquent une série de conséquences graves tant sur le plan personnel – pour chacun d'entre eux : dépréciation de soi, sentiment d'échec et d'exclusion, souffrances psychiques – que sur le plan social: exclusion et violences possibles.

Cette question a fait l'objet d'un groupe de travail interministériel tout au long de l'année 2007 afin d'établir un état des lieux de la situation des jeunes et des politiques publiques conduites en leur faveur; de rechercher, en amont des divers dispositifs de remédiation et d'insertion postscolaire, les moyens d'améliorer les dispositifs existants d'une part, et d'autre part, d'imaginer des formules nouvelles qui permettraient non seulement d'anticiper et d'éviter l'échec, mais également de promouvoir une meilleure réussite des jeunes fragilisés comme une meilleure maîtrise des compétences linguistiques.

Les administrations concernées étaient les suivantes: la direction de la population et des migrations (DPM), de la délégation interministérielle à la ville (DIV), l'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE), le Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, notamment la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et la mission générale d'insertion(MGI), le centre national de documentation pédagogique (CNDP) département «Ville, école, intégration » (VEI).

Le groupe de travail s'est élargi aux représentants des politiques éducatives du Ministère de la justice – direction de protection judiciaire de la jeunesse PJJ –, la délégation interministérielle à la famille (DIF), l'association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV), le réseau des villes éducatrices, l'institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, la direction générale de l'action sociale, la direction générale de la santé, l'institut national de prévention et d'éducation à la santé, la caisse nationale d'allocations familiales, l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme, le Service des droits des femmes et de l'égalité (SDFE), la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP), le Conseil National des Missions Locales (CNML), la délégation générale à la langue française...

Le groupe de travail a fait appel à des chercheurs et experts des différents champs requis français et européens et a eu recours à l'audition d'acteurs selon le calendrier suivant, prévu sur deux ans: sept séances d'une journée au cours desquelles ont été abordés les thèmes suivants correspondants aux principales préoccupations relatives à cette tranche d'âge:

<p>3 mai 2007 : L'état du droit 28 juin 2007 : La maîtrise de la langue 13 septembre 2007 : Les phénomènes d'ethnisation/discrimination 18 octobre 2007: La santé des adolescents 15 novembre: Présentation par le cluster européen de la situation de chaque pays 5 décembre 2007 : Les élèves nouvellement arrivés de 16 à 18 ans 6 février 2008 : L'orientation</p>
--

Du point de vue méthodologique, nous avons fait le choix de présenter les synthèses des différentes journées chronologiquement, ce qui ne signifie nullement une quelconque hiérarchisation des thèmes étudiés.

SÉANCE 1 (3 MAI 2007)

ÉTABLIR UN ÉTAT DES LIEUX. SITUATION DES JEUNES ET POLITIQUES PUBLIQUES

► EXPOSÉ DES MOTIFS

Les données fournies par la DEPP montrent qu'en 2004-2005 :

Sur 782 436 jeunes de 16 ans, 97,4 % sont en formation et se répartissent ainsi :

- 0,9 % sont dans l'enseignement spécial hors Ministère de l'éducation nationale;
- 83,1 % sont dans les structures du 2nd degré de l'éducation nationale (publiques et privées);
- 4,4 % dans les autres formations du 2nd degré (structures du ministère de l'agriculture, enseignement spécial de la Santé, formations sociales et de la Santé de niveaux V et IV);
- 8,9 % sont apprentis (tous niveaux, y compris classes préparatoires à l'apprentissage – CPA, centres de formation d'apprentis – CFA, apprentissage dans le supérieur et apprentissage agricole).

Les 2,6 % autres peuvent relever d'autres structures de formation privées hors contrat ou être sortis du système de formation.

À 17 ans, 92 % de la classe d'âge est en formation, dont 75 % dans les structures de l'éducation nationale, 4,1 % dans les autres formations du 2nd degré, 9,7 % sont apprentis, 0,8 % dans l'enseignement spécial hors ministère de l'éducation nationale et 2,3 % dans l'enseignement supérieur. Les 8 % autres ne sont plus recensés dans des structures de formation connues: ils peuvent être sans formation ou dans des structures de formation privées hors contrat, ou en emploi, ou sans activité.

Si on se réfère à la population des 20-24 ans (référence européenne):

En 2005, 83 % sont diplômés de l'enseignement supérieur: du baccalauréat, d'un BEP ou d'un CAP.

Sur les 17 % non diplômés: 9 % ont étudié jusqu'en dernière année de préparation d'un diplôme de 2nd cycle mais ont échoué aux examens (5 % ont suivi une classe terminale d'un baccalauréat et 4 % une classe terminale de CAP/BEP), et 8 % ont arrêté avant la classe terminale de préparation d'un diplôme de 2nd cycle (2 % ont suivi une classe de 2nde ou 1^{re} générale ou technologique et 6 % (ils représentent 52 000 élèves) ont suivi une première année de CAP ou BEP, ou une dernière classe de collège).

Il ne faut pas confondre sans qualification et sans diplôme (des élèves ayant suivi une classe de terminale technologique peuvent sortir sans diplôme mais ne sont pas totalement dépourvus de qualification).

En volume, en 2005, 52 000 jeunes de 20 à 24 ans sont sortis du système éducatif avec au plus un niveau fin de collège ou première année d'enseignement professionnel. S'y ajoutent 12 000 jeunes (20 -24 ans) sortis au plus avec le niveau de 2^{nde} ou 1^{re} générale ou technologique. En tout, ce sont donc 64 000 jeunes de 20 à 24 ans sortis avant d'avoir atteint le niveau V de qualification.

Par ailleurs, 69 000 jeunes (20-24 ans) déclarent avoir étudié jusqu'en dernière année de préparation à un diplôme de 2nd cycle mais ont échoué à l'examen. Ils sont non diplômés mais pas sans qualification.

Si on ajoute les non qualifiés et les non-diplômés, on obtient **133 000** (et pas 150 000).

Les normes internationales relatives à la qualification sont plus exigeantes qu'en France. En effet, le seuil minimum de qualification de l'Union européenne et des organismes internationaux est la réussite d'un second cycle de l'enseignement secondaire, réussite attestée par un certificat ou un diplôme.

L'objectif européen est de limiter la catégorie des non diplômés à 10 % des 18-24 ans en 2010, sachant que la moyenne européenne actuelle est de 15 %.

Une étude européenne a permis de cerner quelques-unes des causes d'abandon scolaire précoce ainsi que des conséquences en termes d'éducation tout au long de la vie. Parmi les causes liées à la personne, on peut citer :

- le statut socioéconomique : plus il est faible, plus les chances de décrocher sont grandes ; les facteurs familiaux aggravants : manque de soutien parental – circonstances familiales difficiles – grossesse précoce ;
- le handicap physique et/ou mental ;
- le redoublement répété ;
- un passé criminel ou déviant ;
- l'origine ethnique, mais cette variable suscite le débat : ne serait-ce pas plutôt le niveau socioéconomique des populations d'origine étrangère qui est en cause ; qu'en est-il de la barrière de la langue ? Qu'en est-il du capital culturel ?

Parmi les causes liées aux structures, on peut citer :

- le fait que, sur le marché de l'emploi, existe une demande importante de travailleurs peu qualifiés.

Parmi les facteurs favorisant au contraire l'accrochage scolaire, on peut citer :

- la longueur de l'obligation scolaire,
- le niveau général d'efficacité et d'équité du système éducatif,
- le fait de disposer d'un enseignement qualifiant en lien avec les besoins des entreprises,
- le fait de disposer d'un enseignement qualifiant avec les attentes des jeunes.

À cet égard, il peut être utile de rappeler les propos de Jan Figel', commissaire européen pour l'éducation, que l'efficacité du système éducatif a un impact sur l'économie, que les iniquités ont des coûts très élevés et jamais vraiment affichés ; les pays membres doivent faire de gros efforts pour devenir efficaces et équitables pour assurer à chaque citoyen, particulièrement les plus faibles, une place entière dans la société et sur le marché du travail. Les analyses de la commission concluent que l'on doit donc élever le niveau de compétence de la population et réduisant l'écart entre les qualifiés et ceux qui ne le sont pas.

Concernant la réussite scolaire et l'intégration des jeunes d'origine étrangère, il existe un programme européen pour l'intégration et la migration, initié par le réseau « NEF - *Network of European Foundations* ». Un séminaire organisé à Bruxelles le 6 décembre 2006 consacré à cette question a rappelé les « principes communs en matière d'intégration, adoptés par l'Union européenne en décembre 2004 » et le rôle que doit jouer l'Union Européenne dans leur application. Les résultats de l'étude PISA y ont été présentés. Une des pistes envisagées serait « qu'elle pourrait faire pression sur les états-membres pour les inciter à favoriser la mixité sociale et ethnique ».

► L'INSOLUBLE QUESTION DES ÂGES DE LA JEUNESSE

■ FRANÇOISE TÊTARD, HISTORIENNE, INGÉNIEUR AU CNRS, CENTRE D'HISTOIRE SOCIALE DU XX^e SIÈCLE

Du point de vue de l'historien, que représente cette catégorie : les 16-18 ans, entre la fin de la scolarité obligatoire et la majorité civile ? Comment l'individu se situe-t-il dans cet espace de temps ? On doit distinguer deux approches : qu'est qu'un jeune et qu'est-ce que la jeunesse ? Quand on parle de « jeunes », de quoi parle-t-on ? De valeurs, de morale rassembleuse, consensuelle (ils incarnent l'avenir), du mythe et des représentations sociales ? Le plus souvent, le terme « adolescence » est associé à « problème ».

Quatre registres traversent cette problématique :

- L'âge des jeunes est visé par différentes politiques publiques (chaque ministère a « ses jeunes »).
- Il y a l'âge de ceux qui éduquent, qui font profession de « jeunesse ».
- Quelle place pour les enfants et les jeunes dans la société ?
- Il y a des âges différents et des majorités, des minorités différentes selon les références pénales, civiles, civiques et participatives. Le droit des mineurs est-il un droit mineur ? Il pose le droit de bénéficier de quelque chose, d'être protégé et de faire.

Les références historiques : le droit romain et le droit coutumier prévalent jusqu'au XVIII^e siècle, où la majorité se situe autour de 25 ans. Les deux lois du 28 août et du 25 septembre 1792 abolissent la puissance paternelle pour les majeurs (visant les lettres de cachet) et abaissent la majorité à 21 ans, le tout pour des raisons économiques.

Le code pénal de 1810 fixe l'âge de la majorité pénale à 16 ans (jusqu'en 1906). Pour les jeunes de moins de 16 ans, les peines sont divisées par deux. L'article 66 prévoit l'acquittement pour les enfants « ayant agi sans discernement » et leur placement dans des établissements « appropriés », ce qui leur vaut bientôt d'être enfermés jusqu'à leur majorité dans les colonies pénitentiaires. Les enfants y travaillent sans que soient respectées les lois sur le travail. C'est la mise en place de « l'éducation correctionnelle ». En 1912, la minorité pénale est fixée à 13 ans.

Concernant la majorité civique et civile, plusieurs moments importants :

En 1912, la majorité pénale passe à 13 ans ; 1917-1919, elle passe de 21 à 19 ans ; 1964 : projet d'une Commission interministérielle au Haut Comité de la Jeunesse.

En 1974, la majorité civique passe à 18 ans, on invente alors une nouvelle catégorie : les 18-21 ans. L'âge donne une égalité de droit, encore faut-il que ces droits s'appliquent.

Par ailleurs, la fixation d'un âge permet de compter les publics et « d'ouvrir des droits ». Beaucoup de jeunes quittent l'école à 14 ans dans les années 1960 et ont une instruction et une formation civique sommaires.

On peut distinguer deux politiques durant les « 30 Glorieuses » : d'un côté, la jeunesse qui va bien et de l'autre, celle qui va mal.

L'ordonnance du 2 février 1945 établit le principe de l'éducabilité des mineurs et le délit est considéré d'abord comme un symptôme.

► LA QUESTION DES RÉPONSES ÉDUCATIVES POUR LES JEUNES NON SOUMIS À L'OBLIGATION SCOLAIRE

■ HUBERT BRIN, CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL — ANCIEN PRÉSIDENT DE L'UNAF, ACSÉ

La question des réponses éducatives pour les jeunes non soumis à l'obligation scolaire met en lumière trois priorités :

- Soutenir et accompagner les parents des jeunes de 16-18 ans. Il existe bien un hiatus entre la majorité civique et économique ; depuis 1974, on a transféré la charge économique sur les parents (avec l'adaptation du droit fiscal et du droit social) ;

- Changer notre vision des programmes scolaires ; qu'est-ce qui relève de la responsabilité de l'école ? En France, prévaut la conception d'une détermination précoce des parcours, notamment des parcours de la formation initiale. Une pédagogie plus individualisée s'avère nécessaire ainsi qu'une politique de territoire.

L'école peut mettre en situation d'exclusion : elle externalise la grande difficulté, en particulier par la médicalisation de l'échec scolaire. Par ailleurs, le phénomène du redoublement contribue à exclure. Le système éducatif multiplie les dispositifs dérogatoires au droit commun. Les dispositifs d'accueil pour les jeunes primo-arrivants sont inefficaces car ils servent de gestion des flux migratoires. Les dispositifs de la formation tout au long de la vie (FTTLV) ne corrigent pas les inégalités. De plus, l'alternance et l'apprentissage sont dévalorisés, ainsi que de l'enseignement professionnel. L'implication des partenaires sociaux est nécessaire dans ce domaine.

Il faudrait interroger la conception d'un « droit de tirage » de formation selon la durée. Il y a une ardente obligation de durée des politiques publiques.

- Réaffirmer le sens de l'âge de la majorité.

► LA QUESTION DES JEUNES QUI QUITTENT LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS SANS QUALIFICATION

DOMINIQUE BARGAS, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE-DGESCO-DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE — MISSION GÉNÉRALE D'INSERTION

Le cadre européen contribue fortement à structurer le paysage de la formation et même de l'éducation, même si ces deux domaines restent inscrits dans la compétence de chaque pays. L'évaluation internationale place les systèmes éducatifs en situation de comparaison et pose notamment la question de la proportion des jeunes qui réussissent la fin du second cycle secondaire. Tous les systèmes éducatifs sont également conduits à s'interroger sur leur capacité à promouvoir l'équité et l'efficacité. C'est aussi par rapport à ces deux critères que se pose la question des jeunes qui quittent les systèmes éducatifs sans qualification.

Pour les jeunes de 16 ans et plus qui quittent le système éducatif sans diplôme, la France n'a pas encore atteint le score attendu par l'Union Européenne en 2010 qui fixe à 15 % le nombre de jeunes n'ayant pas réussi un diplôme du second cycle secondaire (17 % en 2004).

Le ministère de l'Éducation nationale développe un ensemble de mesures spécifiques pour réduire le décrochage et pour aider à la réussite au diplôme, dès l'école primaire et au collège. Concernant les jeunes de 16 ans et plus qui ne sont plus au collège dans leur immense majorité (4 % y sont encore comptabilisés), des actions spécifiques sont organisées pour réduire le décrochage et conduire les élèves qui sont déjà sortis (depuis moins d'un an) de formation ou qui sont en voie de rupture. C'est l'action de la Mission générale d'insertion qui met en place et pilote l'ensemble de ces mesures. Ces actions sont implantées dans les établissements scolaires. Ces mesures se caractérisent aussi par un partenariat avec d'autres ministères et associations, notamment les missions locales. La diversité de l'offre de formation (diversité des ministères certificateurs et formateurs, importance de l'apprentissage – 400 000 apprentis...) contribue à former 92 % des jeunes de 17 ans et à les préparer à une qualification.

Il semble qu'en Europe, peu de pays membres disposent d'une politique publique qui affiche une telle volonté de cohérence et de continuité entre la fin de la scolarité obligatoire et la suite. En effet, en France, les établissements scolaires restent responsables pendant un an des élèves qui quittent l'école sans solution de formation.

Il reste à renforcer le partenariat institutionnel pour que les jeunes de 16 à 18 ans puissent accéder à un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire.

*Exemple: Ghislaine Hudson, proviseure du lycée polyvalent Joliot Curie-Dammarie les Lys (77)
Dans mon lycée, 9/10^e des 37 jeunes sur 1700 qui décrochent sont dans l'enseignement professionnel, plutôt en 1^{re} année de BEP. Ils arrêtent à 16 ans parce qu'ils savent qu'ils peuvent quitter l'école à cet âge. On ne peut pas les obliger à continuer une formation. Les jeunes décrochent pour deux raisons essentielles: soit parce qu'ils n'ont pas été affectés sur la spécialité de leur choix, soit parce qu'ils sont dans la difficulté du « vivre ensemble » (respect du règlement intérieur, vie en collectivité). L'accompagnement individuel est indispensable. Mais que faire quand on a un médecin pour 800 élèves, une assistante sociale scolaire pour 4000 élèves? Les mesures mises en place par la MGI — mission générale d'insertion — sont menacées financièrement alors qu'elles rendent des services indispensables. La mission d'insertion serait bientôt déléguée aux établissements scolaires. L'école n'est qu'un acteur parmi d'autres sur ces questions, il faut avoir une conception partagée de l'Éducation.*

► ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

1. Ce qui pouvait apparaître comme une question nouvelle existe depuis deux siècles et les historiens montrent la récurrence de cette problématique. L'adolescence est une notion relative ; l'âge de la maturité, de la responsabilité, varie considérablement selon les époques. Au XIX^e siècle, il valait mieux être considéré comme « délinquant » plutôt que traité comme un enfant ayant agi sans discernement, car la période d'enfermement était beaucoup moins longue. On retrouve de manière récurrente le balancement entre enfance en danger et enfance dangereuse. Le jeune qui arrête sa formation ne verse pas forcément dans la délinquance, par contre il peut se trouver très en difficulté pour trouver sa place dans la société.

Concernant l'apprentissage, une tentation peut être de faire traiter par les entreprises la question des élèves en difficulté en milieu scolaire.

La distinction enfant-adolescent n'est pas neutre au sens des catégories juridiques. On n'accorde pas la capacité de choix raisonné à l'enfant ou à l'adolescent, or la question éducative est précisément de les y préparer et de former à l'autonomie. Les adolescents d'aujourd'hui sont trop souvent présentés du point de vue de leur faiblesse, de leur souffrance ou bien de leur dangerosité. Les uns relèveraient du champ médical ou psychiatrique, les autres de la police ou de la justice.

2. Il convient de réfléchir au rapport entre l'accompagnement individuel et l'approche collective.

3. Le cloisonnement des réponses reste prégnant. Le travail interinstitutionnel n'est pas facile mais il est une nécessité.

4. La question du temps consacré à l'éducation et à la formation est cruciale dans le cadre du concept de société de la connaissance et au regard de la place des enfants dans une société vieillissante. La fin de la scolarité à 16 ans, alors que l'âge de durée de la vie s'accroît, pose question. Elle peut avoir un impact négatif d'autant que paradoxalement ceux qui sont renvoyés à un statut d'adulte sont précisément ceux qui auraient le plus besoin d'être accompagnés, soutenus et encadrés, d'avoir du temps supplémentaire. La question de la sécurité est corollaire et renvoie à celle des disparités de parcours, des inégalités et des discriminations.

Avant 18 ans, les jeunes sont-ils uniquement des mineurs ? Des enfants ? Ce qui les réunit, c'est l'adolescence, mais pas seulement en termes de problème. Il s'agit de ne pas considérer les jeunes uniquement comme des bénéficiaires, mais aussi comme des acteurs.

Il existe bien un hiatus entre la fin de l'obligation scolaire, la majorité civique, la majorité économique.

Les dispositifs de la formation tout au long de la vie (FTTLV) ne corrigent pas les inégalités. De plus, prévaut une vision dévalorisée de l'alternance, de l'apprentissage et de l'enseignement professionnel.

L'intégration passe-t-elle par un parcours de formation ? 82 % des jeunes passent par un CAP, un BEP ou un bac, mais 17 % abandonnent leur formation en cours. Ces échecs dans les apprentissages peuvent devenir des échecs sociaux.

5. Les réponses éducatives pour les jeunes en échec et non soumis à l'obligation scolaire interrogent notre vision des programmes scolaires et la nécessité de la faire changer. On ne peut pas continuer à se repasser la « patate chaude ». Les parcours des jeunes se jouent bien avant la fin de la scolarité obligatoire. Le rapport du Conseil économique et social de 2000 : « Familles et insertion sociale des 18 -25 ans » a mis en évidence l'importance des facteurs d'identification positive. Or l'école produit d'abord de l'exclusion et tente de réparer ensuite. Le système éducatif multiplie les dispositifs dérogatoires au droit commun. Les dispositifs d'accueil par exemple pour les jeunes primo-arrivants ne sont pas assez efficaces. Concernant la question de l'hétérogénéité par l'école, il est nécessaire que l'école développe l'accompagnement individuel.

SÉANCE 2 (28 JUIN 2007)

LA MAÎTRISE DE LA LANGUE

► EXPOSÉ DES MOTIFS

« Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances... » (Socle commun des connaissances et des compétences; décret 2006.)

« Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration. » (BO de 2002 sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France)

Ces deux citations donnent la mesure du sujet: pour l'ensemble des élèves, maîtriser la langue française conditionne la réussite scolaire qui elle-même est facteur d'intégration dans la société et le monde du travail.

Les jeunes de 16-18 ans sont concernés au premier chef car ils ne possèdent souvent pas « *l'outil premier de l'égalité des chances* ». Les raisons pour lesquelles ces publics ne maîtrisent pas la langue sont sans doute multiples, liées à l'individu, à l'institution et à la société et en interaction complexe.

Que signifie « maîtriser la langue française? » Comment aborder les articulations langue/langage; comprendre/s'exprimer; langue française/langue des apprentissages?

Quels moyens pour aider les élèves en difficulté car lorsqu'on n'a pas acquis la « maîtrise de la langue » à l'école (en formation initiale), il est bien difficile de « se refaire ». Quel sera le sort de ceux qui ne maîtriseront pas le pilier 1 du Socle? Est-ce inéluctable? Existe-t-il un taux incompressible d'individus qui n'y parviendront pas?

Des dispositifs existent qui prennent en charge les jeunes de 16 à 25 ans; par qui sont-ils portés, en quoi et comment permettent-ils de remettre à flot ces publics du point de vue de la maîtrise de la langue?

► QUE SIGNIFIE LA MAÎTRISE OU LA NON-MAÎTRISE DE LA LANGUE?

■ SERGE GOFFARD, LINGUISTE.

Les étapes par lesquelles passe un enfant entre sa naissance et le moment d'entrée à la « grande école » sont des moments fondateurs. Le premier interlocuteur est la mère et elle le reste, pour longtemps. L'enfant comprend assez vite que s'il crie, s'exprime, cela peut aussi provoquer

des réactions de son environnement. Il montre clairement, que cela plaise ou non, qu'il a élu une destinatrice, sa mère, qui imprime sur lui les marques de la langue maternelle.

Vers le quatrième mois, l'enfant est entré dans le langage et commence à prendre en considération l'existence des autres. Il est invité par les adultes à regarder ailleurs, à sortir de sa bulle. L'enfant ne parle pas, mais pour lui, le langage est partie constituante de son univers.

Vers neuf mois, apparaît le premier mot et qui est suivi d'autres énoncés, en majorité pour désigner des objets ou des animaux.

Vers dix-huit mois, les énoncés à deux places sont produits avec l'acquisition du pouvoir de nier, de refuser qui est fondamental pour le fonctionnement psycholinguistique parce qu'il institue des différences, des gradations, des hiérarchies, des classes sémantiques.

Vers deux ans, mais pas avant, l'enfant devient capable de produire des énoncés complets, comme « j'ai faim; je ne veux pas boire ».

Un des meilleurs indices de cette première maîtrise du langage, est que l'enfant s'en sert pour évoquer les absents, êtres ou objets.

En résumé, en se plaçant d'un autre point de vue, moins lié aux âges, on peut considérer que l'acquisition du langage passe par quatre phases :

- celle de l'apprentissage des tout premiers « mots », c'est-à-dire d'éléments qui communiquent des paquets d'informations,
- celle de l'apprentissage d'une cinquantaine de mots et plus, en majorité des noms,
- celle qui passe à plus de cent mots, avec présence de verbes et d'adjectifs, ce qui permet de préciser les relations et de les évaluer,
- enfin, la phase postérieure à l'acquisition de plus de quatre cents mots, qui marque l'entrée dans le monde d'une grammaire partagée avec les adultes, phase qui est en constant développement.

Vers cinq ans, l'enfant est à l'aise dans le système phonologique de la langue parlée dans son groupe socioculturel. Cependant cet enfant ne parle ni comme un adulte, ni comme un enfant de douze ans: il ne maîtrise pas encore la variation des structures linguistiques en fonction des situations de communication.

COMMENT PROGRESSE-T-ON VERS UNE MAÎTRISE TOUJOURS PLUS LARGE DU LANGAGE ?

Dans des conditions ordinaires de la vie humaine, un enfant apprend à manier le langage de façon apparemment naturelle, c'est-à-dire en s'intégrant progressivement à la ou les communauté(s) d'interprétation auxquelles il appartient, comme s'il s'agissait d'un phénomène naturel.

Sur ce point, il existe des théories divergentes. Certaines posent qu'il existe des structures innées à l'être humain qu'il suffit de stimuler pour qu'elles se mettent à remplir leurs fonctions, comme un programme d'ordinateur qu'on alimente de données et qui les traite avec une régularité d'horloge. Pour d'autres, il n'existe pas de règles innées, le lexique est développé en même temps que se construit la grammaire, la dépendance des deux étant des plus étroites. En effet, on a mis en évidence le fait que l'on ne connaît pas d'enfant qui aurait un vocabulaire développé, mais pas de compétences grammaticales. Pour ce qui me concerne, je pense que l'apprentissage de la langue est un phénomène spécifiquement humain, socioculturel, se développant par un dynamisme interactif.

Dans les cultures humaines, les noms ont une saillance plus forte que les autres classes de mots. Pour un très jeune enfant, l'identification des objets du monde est un phénomène fondamental.

L'ORAL

Vers l'âge de cinq ans, l'enfant dispose de compétences diversifiées, il peut passer à un autre stade, celui de la diversité des pratiques sociales du langage. Pour étendre ses pouvoirs sur la langue, il a donc besoin de la pratiquer en situation, et plus les situations sont nombreuses, prenantes et diverses, plus vastes seront les territoires conquis. L'enfant pratique l'oral dans sa famille, à l'école et dans les groupes de pairs. Il lui faut apprendre que, puisque les situations, les rôles et les places de chacun changent, l'on ne parle pas à la maîtresse comme à sa mère et pas avec ses pairs comme à l'École, et *vice versa*. Nous savons

que cet apprentissage-là est loin d'être mis en place à et par l'école, ce qui provoque des frictions, des malentendus et de l'exclusion sociale, à tous les niveaux et dans tous les sens. Les pratiques de la langue orale sont celles qui créent le plus de malaise dans l'école, ce sont celles qui sont les plus difficiles à enseigner comme à évaluer. Pourtant, ce sont aussi celles qui sont les plus valorisantes et les plus discriminantes dans les rites de passage que sont les examens et concours, et pas seulement dans le secteur public. De plus, prendre la parole expose à avancer en terrain socio-culturellement inconnu. Les enfants, parce qu'ils sont en apprentissage, redoutent particulièrement ces situations. Cela les rend ordinairement muets. L'enjeu est de leur permettre de passer de position à position, sans que l'une soit considérée comme inférieure à une autre, sachant qu'il est utile d'en changer lorsque l'on change de situation. Il y a là des apprentissages diversifiés et complexes, que l'école n'est pas en mesure de mener.

S'il est considéré comme un interlocuteur valable, l'enfant peut avoir envie de continuer à apprendre, de toujours faire mieux. La réussite de l'échange et des apprentissages est à ce prix. L'absence de connaissances sur les modes de fonctionnement de l'oral a pour conséquence la médicalisation des évaluations.

ÉCRIT

Depuis le Moyen âge, le modèle des grammaires est emprunté à Priscien de Césarée (vi^e siècle), qui a posé qu'il existe des normes qui doivent être respectées par tous les usagers de la langue, en prenant pour objet d'analyse la phrase et non le texte. Combien de fois n'a-t-on pas entendu un professeur dire qu'il ferait écrire des textes à ses élèves quand ils arriveraient à écrire une phrase sans faute? Cette façon de procéder considère la langue comme un formulaire que l'on remplit avec du sens. Enseigner à fabriquer le formulaire importerait seul. Ce n'est pourtant pas le seul modèle qui existe pour construire une grammaire. L'usage de la seule grammaire de phrase est un frein à l'acquisition du langage, parce que la connaissance des règles de formation d'une phrase ne donne pas accès pour autant à la production de textes. La connaissance de la grammaire est utile lorsqu'elle vient après des pratiques, lorsqu'elle est acquise par un retour sur la pratique, lorsqu'elle sert à comprendre ce que l'on fait. L'école procède par excès, considérant les élèves comme des verres vides qu'il faut remplir. Or, un enfant n'est jamais une page blanche, il dispose toujours de compétences langagières.

► LES STRATES DU LANGAGE

■ ÉLISABETH CLANET, CNED

Les langues sont composées de différentes strates qui n'ont pas le même statut socio politique : le basilecte (500 mots, phrase minimale, présent + impératif), le mésolecte (5000 mots, expansion de la phrase minimale) et l'acrolecte (50000 mots, syntaxe complexe).

L'illettré déchiffre sans comprendre ce qu'il lit ou ce qu'on lui lit à haute voix.. Il ne domine que le basilecte et n'accède pas à l'acrolecte. L'analphabète ne possède pas le code de l'écrit, il ne déchiffre pas, mais il peut être lettré et dominer l'acrolecte (ex. : les brâhmanes lettrés composaient oralement en sanskrit – l'acrolecte par excellence – et dictaient aux scribes, écrire étant un travail subalterne).

Jusqu'au xvi^e siècle, seuls le latin, le grec, l'hébreu et l'arabe possèdent un acrolecte. Tout est écrit en latin. La rébellion de Luther contre Rome le conduit à traduire la Bible en Allemand et crée ainsi l'acrolecte de l'allemand. En France, l'ordonnance de Villers-Cotterêts instaure, en 1539, l'exclusivité du français dans les documents publics : c'est la création de « l'acrolecte des clercs ». En 1549, Joachim Dubellay publie « Défense et illustration de la langue française », naissance de « l'acrolecte des poètes ».

Vers la moitié du xx^e siècle, l'enseignement secondaire se démocratise et les couches populaires entrent au collège puis au lycée. L'école va continuer à enseigner les Belles-Lettres alors que les bases du langage n'ont pas été les mêmes pour tous les élèves. Les écrits « juridico administratifs » envahissent la vie quotidienne. La crise économique révèle « l'illettrisme ». Les diplômes sanctionnant de plus en plus les capacités langagières se multiplient, les exigences augmentent et des cohortes de chômeurs doivent se former pour se

réorienter. Les résultats des organismes de lutte contre l'illettrisme sont frustrants. En 2001 le COSLA (Comité d'orientation pour la simplification du langage administratif) commence ses travaux. Malgré ses efforts, notre quotidien continue à être l'otage de la langue des « clercs ». Personne n'est contraint de savoir lire le solfège pour apprécier la musique ni être capable de composer une symphonie pour trouver un emploi et il n'est pas acceptable qu'un citoyen dans son propre pays soit ainsi humilié par la «langue des clercs».

*Exemple: **Richard Beraha**, président de l'association Hui Ji
L'association accompagne des immigrants Huen, originaires du Sud de Changai. Ces populations, comme du reste d'autres immigrants, sont l'objet de représentations généralisantes dont il faut se méfier. Les immigrations chinoises sont diverses en France. 60 % des chinois immigrants sont patrons alors qu'ils ont commencé comme employés subalternes dans des conditions très difficiles. Le regard porté par le groupe sur les individus est très important, ainsi que la notion de honte et le souci de «ne pas perdre la face». L'attachement à la famille reste très fort – et dans ce contexte la transmission du dialecte prend une place importante – même si l'on assiste à l'émergence du «sujet acteur». Les CLA (classes d'accueil) accueillent des enfants chinois entre 12 et 16 ans. Des recherches approfondies restent à faire sur ces populations.*

► ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

L'apprentissage de la langue est une question pédagogico-culturelle très importante. En France les spécificités de la langue font que les qualités requises à l'oral divergent fondamentalement de l'écrit ce qui crée des difficultés aux apprenants et bien sûr davantage encore aux enfants qui arrivent sur le territoire sans parler le français. L'éducation dispensée aux jeunes élèves devrait notamment tendre à leur permettre d'identifier plusieurs registres de langue, orale ou écrite, de façon à pouvoir les utiliser à bon escient selon les contextes et les situations rencontrées. Il ne s'agit pas ainsi de renoncer à sa propre «culture» mais d'acquérir des outils pour identifier les situations et pouvoir s'y adapter.

Les politiques d'intégration évoluent rapidement. La connaissance du français est maintenant indispensable à l'obtention d'un titre de séjour. Un contrat est signé entre l'étranger arrivant et l'Etat par le biais de l'ANAEM (Agence nationale d'accueil des étrangers et des migrations). La formation dispensée comprend 400 h maximum de formation linguistique menant au diplôme initial de langue française (DILF) qui remplace l'attestation ministérielle de compétences linguistiques. La formation inclut également une formation civique.

Aborder le thème de la langue revient à traiter un thème éminemment politique, témoin les nouvelles obligations linguistiques des étrangers qui souhaitent obtenir un titre de séjour. La «maîtrise de la langue» apparaît aujourd'hui comme un préalable indispensable au séjour en France, alors qu'il fut un temps où des étrangers venaient travailler en France sans en parler la langue (ou très peu) sans que les autorités ne se préoccupent d'autre chose que de leur permettre de suivre les consignes des contremaîtres ou responsables de chantiers. Un rapport qui souleva une forte polémique (le rapport Bénisti, 2004) présentait comme facteur prédictif de la délinquance ultérieure d'un enfant le fait que sa mère lui parle une autre langue que le français à la maison. Dans plusieurs régions de France, des Anglais, des Hollandais s'installent sans que les problèmes de langue ne soient pointés du doigt, ni que les intéressés ne manifestent un empressement particulier à apprendre le français. L'éventuel bilinguisme des enfants n'est dans ces derniers cas pas considéré comme un facteur handicapant, bien au contraire. La considération portée à la langue maternelle des individus n'est-elle pas directement liée au statut social et aux revenus des personnes qui la parlent? La question de la langue rejoint ainsi la question sociale, et les choix politiques opérés relèvent de débats qui s'enracinent dans le passé linguistique et politique du pays.¹

1. Voir *Diversité*, N° 151, Les enjeux de l'apprentissage de la langue française, décembre 2007

SÉANCE 3 (13 SEPTEMBRE 2007)

LES PHÉNOMÈNES D'ETHNICISATION/DISCRIMINATION

► EXPOSÉ DES MOTIFS

Les jeunes primo-arrivants (en France depuis moins de 2 ans), les jeunes immigrés (nés à l'étranger mais socialisés en France), les jeunes de parents migrants (nés et socialisés en France), ne constituent pas un public homogène. C'est ainsi que :

- les jeunes dits de la 2^e ou 3^e génération ont majoritairement le français pour langue maternelle et partagent les mêmes références culturelles que leurs camarades de classe. Ils peuvent être de parents immigrés espagnols ou italiens, algériens ou maliens ;
- les primo arrivants parlent peu ou pas du tout le français mais mobilisent pour leur insertion scolaire, des compétences et des ressources – rarement évaluées et peu reconnues – puisées dans leur scolarité antérieure et leur milieu familial.

Primo arrivants ou jeunes nés en France, leurs parcours de vie sont pluriels, marqués, entre autres, par la situation sociale des parents, leur lieu de résidence et les dispositifs éducatifs dont ils ont pu bénéficier ou non.

Leurs familles ont pour eux les mêmes attentes de réussite, que toutes les familles en général et surtout celles appartenant aux catégories sociales défavorisées pour qui l'école continue de représenter l'unique moyen d'améliorer le statut social de leurs descendants.

Pourtant, ces jeunes et leurs familles sont souvent perçus de manière globale et rangés dans la catégorie « issus des quartiers » ou « immigrée » qui devient, quelle que soit la durée d'installation en France, un marqueur ethnique concernant, et c'est compris ainsi par tous, principalement les personnes originaires d'Afrique du nord et d'Afrique subsaharienne, soit d'un espace majoritairement musulman et composant le périmètre des anciennes colonies françaises. Comme il est communément sous-entendu que cette catégorie – « issus des quartiers », « issus de l'immigration » – est définie par les problèmes et les handicaps des publics qui la composent.

Ce marquage ethnique permet un mode de hiérarchisation des individus selon une origine supposée et se cumule et/ou renforce les autres modes de hiérarchisation (sexiste et social). L'école n'échappe pas à son environnement social et reproduit en son sein les rapports sociaux inégalitaires qui structurent la société comme elle véhicule les représentations qui les légitiment.

L'appartenance à une origine « ethnique » réelle ou supposée, l'hétérogénéité et la concentration des « origines » peuvent être mobilisées, intentionnellement ou non, pour

expliquer des relations conflictuelles avec l'école, des relations interpersonnelles violentes, des résultats scolaires médiocres, la souffrance des professionnels qui se disent non préparés à intervenir dans un milieu ethnicisé...

Si l'école constitue un relais actif dans la construction de la catégorisation ethnique, elle peut aussi accentuer ou réduire ce marquage ethnique selon les activités qu'elles développent en son sein, la politique d'accueil de cette diversité culturelle qu'elle met en œuvre ou non.

Il est donc nécessaire de :

- donner quelques repères (conceptuels, historiques, etc.) pour aider à la compréhension de ce mode de différenciation selon une appartenance ethnique et ses effets sur les discriminations subies par les jeunes en question et leurs familles (orientation scolaire, composition des classes, carte scolaire, accueil des familles, etc.);
- permettre de comprendre l'impact de ce processus d'ethnicisation sur la relation éducative, sur le vécu des professionnels (souffrance, difficulté d'exercer originée dans un environnement ethnicisé,...) et d'entrevoir comment ce cercle vicieux peut être cassé.

► SYSTÈME ÉDUCATIF ET PROJETS D'AVENIR DES ENFANTS DE MIGRANTS. PARCOURS SCOLAIRES ET ASPIRATIONS SCOLAIRES DES ENFANTS D'IMMIGRÉS

■ JEAN-PAUL CAILLE, DIRECTION DE L'ÉDUCATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE, MEN

Le rapport des enfants d'immigrés à l'école est un thème récurrent d'étude sur les panels d'élèves de la DEPP depuis une dizaine d'années. Les protocoles de recueil de données ont été modifiés et améliorés : les panels 1995 et 1997 recueillent les informations qui permettent d'isoler stricto sensu les enfants d'immigrés, c'est-à-dire ceux dont les parents sont nés étrangers dans un pays étranger.

L'information recueillie dans les panels d'élèves a été mobilisée pour étudier plus particulièrement quatre thèmes :

LE FAIT D'ÊTRE UN ENFANT D'IMMIGRÉ A-T-IL UN IMPACT SUR LA RÉUSSITE ?

En matière de réussite scolaire, quatre résultats principaux se dégagent aujourd'hui :
À l'école élémentaire comme dans l'enseignement secondaire, les enfants d'immigrés connaissent une réussite scolaire sensiblement inférieure à celle des autres élèves : quand ils étaient entrés au cours préparatoire en 1997, seulement 72 % d'entre eux contre 83 % des enfants de familles mixtes et 84 % de ceux de familles non immigrées parviennent à l'heure ou en avance en sixième.

À l'issue du collège, ils sont moins souvent orientés en seconde générale et technologique : 49 % d'entre eux connaissent cette orientation contre 60 % des jeunes dont la famille n'avait pas connu l'immigration.

Parmi les élèves entrés en sixième en 1995, seulement 22 % d'entre eux contre 32 % des jeunes de familles non immigrées obtiennent le baccalauréat général et technologique sans avoir redoublé.

La moindre réussite des enfants étrangers ou issus de l'immigration s'explique d'abord par le fait qu'ils appartiennent à des milieux sociaux défavorisés.

La démarche consiste à comparer, les résultats des enfants d'immigrés à ceux d'élèves qui présentent des caractéristiques sociales et familiales proches des leurs. Quand la comparaison est menée dans ces conditions, la moindre réussite des enfants d'immigrés devient beaucoup plus ténue. C'est donc qu'elle est beaucoup plus liée aux conditions de vie de ces élèves, qui appartiennent massivement à des milieux sociaux défavorisés, qu'au fait qu'ils soient enfants d'immigrés.

Ainsi en fin d'école élémentaire, plus aucune différence n'apparaît en matière de risque de redoublement entre les enfants d'immigrés et les autres écoliers. La différence de score est réduite à deux points en français comme en mathématiques.

Une des originalités du panel 1997 est qu'il mesure le niveau d'acquis des élèves à l'entrée au cours préparatoire. Or, à degré de compétences à l'entrée au cours préparatoire identique, la situation se renverse en matière d'acquis cognitifs. Les enfants d'immigrés réussissent deux

items de plus que les autres élèves en mathématiques et un en français. Ils présentent aussi des chances sensiblement plus élevées que les autres écoliers d'atteindre à l'heure ou en avance la sixième. **Leur moindre réussite est donc d'abord due au fait qu'ils entrent au cours préparatoire avec des acquis plus faibles que ceux des autres élèves.**

L'impact toutes choses égales par ailleurs du fait d'être immigré varie au fur et à mesure de l'avancement de la scolarité.

En effet, la situation se renverse dans l'enseignement secondaire. Alors qu'être enfant d'immigré a un impact légèrement négatif dans l'enseignement élémentaire, cet impact devient positif dans l'enseignement secondaire. Toutes choses égales d'ailleurs, les élèves de familles immigrées parviennent plus souvent en seconde générale et technologique. Ils deviennent aussi plus fréquemment bachelier (bac général ou technologique) que les autres élèves.

Le principal facteur explicatif tient au fait que les familles immigrées se distinguent des autres familles de milieu défavorisé par des attentes beaucoup plus ambitieuses en matière de formation. Cette situation peut être reliée au fait que les familles immigrées proviennent souvent de pays où l'offre scolaire est faible alors qu'au contraire, parmi les familles de milieu défavorisé françaises l'échec scolaire présente souvent un caractère intergénérationnel.

Cette aspiration scolaire plus ambitieuse constitue un atout essentiel en matière d'orientation car, en fin de collège, la procédure d'orientation prend largement en compte la demande familiale. Les familles expriment des vœux d'orientation. **À notes égales, ces vœux sont plus ambitieux pour les enfants d'immigrés que pour ceux des autres familles de milieu défavorisé;** tout se passe comme si ces dernières se considèrent comme exclues *a priori* de l'école et s'auto-sélectionnent fortement au moment des phases d'orientation. Or, c'est sur l'adéquation entre la demande et les résultats scolaires que tranchent les conseils de classe. Ils ne revoient presque jamais à la hausse une demande familiale qui manquerait d'ambition (Caille, Lemaire, 2002).

Cet aspect ne constitue pas le seul facteur explicatif du renversement auquel on assiste dans le secondaire. On observe aussi un effet de rattrapage au fur et à mesure de l'avancement dans le cursus : à niveau d'acquis comparable à l'entrée en sixième, les enfants d'immigrés ont des chances plus élevées d'obtenir le brevet.

LE RAPPORT DES FAMILLES IMMIGRÉES À L'ÉCOLE

Dans leur rapport à l'école, les familles immigrées manifestent une double singularité : par rapport aux autres familles de milieu défavorisé, les parents immigrés se distinguent, comme on vient de le voir, par des aspirations scolaires beaucoup plus élevées qui reflètent un rapport beaucoup plus positif à l'école française.

Plusieurs éléments explicatifs peuvent être avancés :

- À la différence des familles non immigrées, l'échec scolaire n'est pas intergénérationnel puisque beaucoup de familles immigrées proviennent de pays où l'offre scolaire est très faible.

- Les familles immigrées ont d'autant plus tendance à avoir des aspirations scolaires ambitieuses qu'une forte volonté de mobilité sociale est souvent sous-jacente à l'immigration.

- Les plus fortes aspirations scolaires des familles immigrées peuvent aussi traduire une anticipation des difficultés que rencontreront leurs enfants sur le marché de l'emploi.

- Par ailleurs, les familles immigrées se singularisent aussi nettement de l'ensemble des autres parents. En effet, elles sont les seules familles qui cumulent fortes aspirations scolaires mais faible niveau d'implication. Cette faiblesse d'implication apparaît à travers l'aide au devoir scolaire, les rapports avec l'enseignant, l'adhésion aux associations de parents d'élèves.

Mais elle s'observe aussi à un niveau plus « implicite » (conversations avec les enfants sur l'école, présence d'un parent quand l'enfant revient du collège, horaires d'écoute de la télé...), avec néanmoins une exception significative : toutes choses égales par ailleurs, les enfants d'immigrés ont tendance à être plus souvent inscrits à une bibliothèque que les autres élèves.

Que devient cette double singularité au fur et à mesure que les familles s'enracinent en France ? L'information recueillie sur les familles immigrées du panel 1995 (Caille, O'Prey 2002) conduit à retenir l'hypothèse que l'ancienneté des familles immigrées en France peut avoir un effet positif sur leur connaissance du système éducatif et de ses opportunités en matière d'orientation ; la singularité des familles immigrées par rapport aux autres familles de milieu défavorisé peut en être renforcée.

En particulier, la croyance dans l'utilité professionnelle des diplômes d'enseignement supérieur et l'expression d'un vœu d'orientation en seconde générale et technologique augmentent au fur et à mesure que la durée d'installation en France s'allonge.

En revanche, la contradiction entre les attentes et le degré d'implication s'atténue: les rapports avec les enseignants et la participation aux associations de parents d'élèves ont tendance à se rapprocher de ce qu'on observe parmi les autres familles de milieu défavorisé.

LES REPRÉSENTATIONS DES ENFANTS D'IMMIGRÉS EN FIN DE SCOLARITÉ SECONDAIRE

Les résultats établis tant à partir du panel 1989 que du panel 1995 conduisent à se demander si les enfants d'immigrés ne sont pas placés dans une situation quelque peu contradictoire par rapport à leur scolarité:

- Les familles immigrées sont parmi celles qui attendent le plus du système éducatif et expriment les souhaits de formation les plus ambitieux.

- Mais ces familles appartiennent aussi massivement aux milieux sociaux les plus modestes et dans un système éducatif encore largement marqué par de fortes inégalités sociales de réussite, leurs enfants constituent l'une des populations les plus vulnérables à l'échec scolaire.

D'où une question d'importance: quelle est l'incidence sur les projets d'avenir des enfants d'immigrés de cet écart entre leurs résultats scolaires et les ambitions élevées de leurs parents? Réduit-il les ambitions scolaires et professionnelles ou restent-ils au contraire fidèles aux aspirations élevées de leurs parents?

Une enquête réalisée par le ministère de l'éducation nationale dans le cadre du panel 1995, l'Enquête Jeunes 2002, permet de répondre à ces questions. Les projets d'avenir tant en matière d'études supérieures que professionnels ont été étudiés.

Un résultat se dégage très nettement (Caille, 2005) : les enfants d'immigrés sont en grande partie fidèles aux aspirations élevées de leurs parents et à la volonté d'ascension sociale qui est souvent sous-jacente au projet migratoire. C'est pourquoi ils aspirent à des études dans les filières sélectives de l'enseignement supérieur court pour exercer un métier dans les domaines commerciaux et administratifs qui leur permette de bien gagner leur vie.

LES PROJETS UNIVERSITAIRES

Deux résultats majeurs se dégagent:

a) Une volonté plus forte d'entreprendre des études supérieures.

C'est surtout parmi les lycéens professionnels que les enfants d'immigrés se distinguent nettement des autres jeunes par une volonté plus affirmée de faire des études supérieures (les trois quarts d'entre eux font un tel choix contre moins des deux tiers des autres jeunes).

Ce souhait plus marqué de faire des études supérieures concerne autant les jeunes d'origine portugaise et espagnole que ceux originaires du Maghreb. C'est important à souligner car cette situation reflète un écart de représentations entre parents et enfants dans les familles d'immigrés portugais (Brinbaum, Kieffer 2005). Les parents originaires de ces deux pays restent beaucoup plus attachés à l'enseignement professionnel et à l'apprentissage: interrogés au cours de la troisième année d'études secondaires de leur enfant, les parents d'origine portugaise ou espagnole sont parmi ceux qui souhaitent le moins que leur enfant prépare un baccalauréat général (29 % contre respectivement 50 % et 45 % parmi les parents d'origine algérienne et marocaine).

Par ailleurs, la volonté de faire des études supérieures apparaît beaucoup plus indépendante des résultats scolaires chez les enfants d'immigrés que parmi les autres jeunes. De même, les aspirations scolaires des parents immigrés apparaissent largement indépendantes de la manière dont ils évaluent le degré de réussite de leur enfant (Brinbaum, Kieffer 2005).

b) Un ancrage des aspirations dans les filières sélectives de l'enseignement supérieur court: BTS et IUT

Le choix de filière d'enseignement supérieur des enfants d'immigrés montre que leurs projets prennent largement en compte leur situation scolaire objective.

La moitié d'entre eux veut préparer un brevet de technicien supérieur (BTS). Le choix d'une filière du supérieur court est largement majoritaire. Quand ils ont fait des études supérieures, les jeunes d'origine maghrébine arrivent plus souvent que les autres enfants d'immigrés avec des diplômes universitaires sur le marché du travail. Ce n'est pas donc parce qu'ils valorisent l'université au détriment des formations d'enseignement supérieur plus professionnalisées

(BTS) qu'ils sont dans cette situation, mais sans doute beaucoup plus parce qu'ils n'obtiennent pas l'orientation souhaitée. Si les enfants d'immigrés maghrébins fréquentent moins souvent ces filières, c'est parce qu'ils franchissent cette sélection avec moins de succès que les autres jeunes. Une telle situation semble d'abord liée au fait que leurs résultats scolaires sont en moyenne moins bons que ceux des autres élèves : à résultats scolaires identiques, les bacheliers d'origine immigrée ont autant de chances que les autres d'être orientés en BTS (Caille, 2006).

Les projets professionnels des enfants d'immigrés apparaissent bien en phase avec leurs projets d'études supérieures. Ils confirment aussi que les enfants d'immigrés reprennent largement à leur compte l'ambition exprimée par leurs parents (Caille, 2005).

Notons d'abord que les filles sont toujours plus à même que les garçons de préciser leur projet professionnel. Cette situation apparaît parmi l'ensemble des jeunes mais cette différence est particulièrement prononcée parmi les enfants d'immigrés : 82 % des filles contre 68 % des garçons sont en mesure d'indiquer leur futur métier ou domaine professionnel. Dans l'ensemble de la population, 85 % des filles et 77 % des garçons répondent.

1. Une attirance plus grande vers les métiers commerciaux et administratifs.

2. Une forte volonté de mobilité sociale.

Si d'une manière générale, seule une minorité de jeunes est attirée par le métier exercé par leurs parents, les fils et filles d'immigrés se distinguent par un rejet marqué de la condition ouvrière.

Interrogés sur leurs attentes par rapport à leur futur métier, les jeunes, qu'ils soient ou non enfants d'immigrés, mettent toujours en avant le fait de bien gagner leur vie et de travailler dans un domaine qui les passionne. La sécurité de l'emploi, avoir du temps libre, rencontrer beaucoup de personnes ou voyager, viennent bien après. Deux choses frappent dans les attentes exprimées par les enfants d'immigrés :

a) ils sont encore plus nombreux que les autres jeunes à mettre en avant l'impératif de bien gagner leur vie (73 % contre 65 % des jeunes de parents non immigrés et 69 % des enfants de famille mixte). Cette situation se retrouve quelle que soit l'origine sociale. À l'opposé, ils accordent nettement moins d'importance au fait de pouvoir travailler dans un domaine qui les passionne : la moitié d'entre eux évoquent cette attente contre les deux tiers des autres élèves.

b) Pour l'ensemble des jeunes comme pour les enfants d'immigrés, les filles privilégient moins le caractère rémunérateur du métier et le temps libre qui y est associé, mais accordent plus d'importance à son caractère passionnant et au fait de pouvoir rencontrer beaucoup de personnes.

Dans les familles non immigrées, le chassé-croisé entre filles et garçons est assez parfait : 70 % des garçons veulent d'abord bien gagner leur vie alors qu'une proportion équivalente de filles souhaite avant tout travailler dans un domaine qui les passionne. Ce clivage entre filles et garçons se retrouve, mais moins marqué parmi les jeunes de familles mixtes. En revanche, il n'apparaît plus parmi les enfants d'immigrés. Le caractère rémunérateur du métier constitue la première attente des filles comme des garçons et seuls 5 points séparent les filles des garçons, contre 13 et 10 points pour les jeunes de famille mixte et non immigrée.

On notera que l'importance de l'objectif financier se retrouve chez les filles d'immigrés quelle que soit l'origine géographique, à l'exception du Portugal et de l'Espagne, où les attentes financières prédominent chez les garçons (+ 25 points par rapport aux filles, 81 % contre 56 %).

Aucune discrimination à l'encontre des enfants d'immigrés ne peut être observée en matière d'orientation ou d'appréciation du niveau scolaire.

Une étude récente met en évidence un sentiment de discrimination relativement élevé parmi les enfants d'immigrés de la première génération (1) que ceux-ci relient explicitement au déroulement de leur scolarité : 44 % d'entre eux déclarent avoir été victimes de discriminations qui, une fois sur deux, se seraient produites en milieu scolaire (Beque, 2005).

À vœu et autres caractéristiques comparables, le fait d'être enfant d'immigré n'a pas d'effet significatif sur la proposition des conseils de classe. Ceux-ci étayent leur jugement exclusivement sur des caractéristiques scolaires : notes obtenues dans les trois matières principales et redoublement éventuel. Ce dernier aspect joue négativement, même à notes comparables.

Il y a donc un « effet de marquage négatif » de la part des conseils de classe qui orientent plus sévèrement les redoublants que les autres collégiens. Mais aucun effet de cette sorte n'apparaît pour les enfants d'immigrés – quel que soit le pays de provenance de leurs parents. Le sentiment d'injustice exprimé par ceux-ci ne semble pas donc justifié par le déroulement effectif de la procédure.

Ce premier résultat peut néanmoins susciter deux objections. La première tient à l'influence du contexte scolaire sur l'orientation des élèves. En effet, les propositions d'orientation des conseils de classe ne s'appuient pas sur le seul niveau objectif de l'élève, mais elles peuvent être aussi influencées par la manière dont il se situe par rapport à ses pairs. Mais prendre en compte dans l'analyse le secteur et l'appartenance en ZEP de l'établissement ne modifie pas le résultat. Une seconde objection tient au fait que le niveau scolaire est contrôlé ici par les notes obtenues au contrôle continu du brevet. Or, si c'est en matière de notation que se manifeste la discrimination à l'égard des enfants d'immigrés, raisonner à notes comparables ne permet pas de savoir avec certitude si ces élèves sont victimes ou non de discrimination. Pour pouvoir le faire, il faudrait que le panel 1995, comme la plupart des autres panels européens d'élèves, comporte des épreuves nationales d'évaluation de fin de premier cycle d'enseignement secondaire qui permettent de confronter les notes aux performances objectives. Ce n'est hélas pas le cas.

En revanche, le niveau des élèves en français et en mathématiques à l'entrée en 6^e a été recueilli en remontant les scores obtenus aux épreuves nationales d'évaluation et en demandant aux enseignants d'apprécier leur niveau dans ces deux matières sur une échelle de réussite allant de 0 à 10. La confrontation de ces deux sources d'information permet de mieux comprendre quels facteurs sont pris en compte par les enseignants dans leur appréciation du niveau des élèves et si l'origine immigrée est l'un d'entre eux.

Que ce soit en français ou en mathématiques, aucun effet négatif n'est associé au fait d'être enfant immigré. C'est la situation contraire qui apparaît, sans qu'elle ne présente jamais de caractère systématique. Dans tous les cas, le bénéfice mis en évidence reste relativement faible – entre 0,2 à 0,4 points sur dix. Comme pour l'orientation en fin de troisième, le fait d'avoir redoublé est toujours perçu négativement alors qu'au contraire les élèves entrés parvenus en sixième avec un an avance voient leur niveau scolaire surévalué. La manière dont les enseignants appréhendent le niveau scolaire des élèves n'est pas toujours indépendante de leur origine sociale ou du degré de diplôme de leurs parents. En particulier, plus la mère est diplômée, plus les résultats de l'élève sont jugés positivement. Les filles font l'objet d'appréciations légèrement plus favorables que les garçons, surtout en français.

Dans l'enseignement secondaire, les enfants d'immigrés ne semblent donc souffrir ni de discrimination en matière de notation, ni en matière d'orientation.

► DISCRIMINATIONS ET PARCOURS SCOLAIRES DES ENFANTS DE MIGRANTS : UN ÉTAT DES CONNAISSANCES

■ FRANÇOISE LORCERIE, DIRECTRICE DE RECHERCHES AU CNRS, IREMAM (AIX EN PROVENCE)

QUELQUES DÉFINITIONS :

- *discrimination* = traitement inégal ou privation d'un bien universellement garanti, sur le fondement d'un critère illégitime (énumérés dans la loi) ; conduite pas forcément intentionnelle, du moins n'est-ce pas l'intention qui constitue la discrimination.

- *catégories ethniques* : renvoie à l'activité mentale, à la cognition (qui préside éventuellement aux discriminations, mais peut avoir d'autres manifestations sociales) : le fait d'utiliser pour classer/ordonner les faits sociaux, l'environnement, les gens, des catégories renvoyant à l'origine collective supposée ou au territoire d'appartenance profonde, les « racines », une « nature culturelle ».

- *catégories ethniques/raciales* : fondements mentaux (critères) différents mais pas toujours faciles à distinguer ; nature/culture ; exemple pendant la période des colonies : la barrière indigènes / citoyens : selon la « race » ou la religion.

Elles impliquent deux aspects : le fait d'être vu comme « différent » de la « normale », et le fait de se montrer, de se dire publiquement différents.

DYNAMIQUES SOCIALES

L'observation et la théorie convergent. **Le processus qui a le plus d'impact social est celui d'imputation d'altérité (et d'infériorité), la « stigmatisation ».** Les jeunes concernés font l'expérience du stigmate très tôt, souvent à l'école, ils font l'expérience de leur bizarrerie et de leur infériorité aux yeux des autres, ce qui implique une souffrance identitaire, les dilemmes de l'identification (Goffman).

L'attribution de différence/infériorité est encore trop peu étudiée. Un sujet absent de l'Éducation nationale.

Il n'y a plus de politique d'intégration des enfants de migrants (à part les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF). Pour l'École, la politique d'intégration est une non-réforme, elle consiste à appliquer le droit commun.

Le rapport de Jacques Berque (décembre 1985) qui préconisait de formuler un projet éducatif clair, tendant à « solidariser les présences », a été d'emblée mis de côté.

La politique des zones d'éducation prioritaire, relancée en 1990 en lien avec la politique de la ville, utilise le critère « N'étrangers » pour caractériser la situation objective d'un secteur scolaire, mais ne reconnaît pas davantage le caractère racialisé des dysfonctionnements scolaires.

Et, lorsqu'à partir de l'automne 1998, le gouvernement reconnaît l'existence à large échelle dans le pays de discriminations raciales et la nécessité d'une action pour les contrer, l'Éducation nationale ne transposera cette ligne que de façon allusive dans le programme d'ECJS (Enseignement civique, juridique et social, en lycée). Les Comités interministériels à l'intégration de 2003 et 2006 confirment cette abstention.

Exception : les pressions externes, de Bruxelles ou de la sphère politique ou lobbies amènent parfois le cabinet et la DESCO à négocier des dispositions particulières, comme la « *Cellule nationale de prévention des dérives communautaristes* » qui laisse perplexes la hiérarchie intermédiaire et les enseignants (« communautarisme »/ « corporatisme », « communisme » ?)

En règle générale le langage commun parle de déontologie républicaine et d'universalisme perçu comme protecteur des usagers. Il n'y a aucun énoncé d'action pour le « vivre ensemble » et lutter contre les discriminations.

Le ministère tolère néanmoins des microprojets et des accommodements locaux, dans la mesure où ceux-ci ne suscitent pas de réactions négatives dans l'environnement.

Des dysfonctionnements pédagogiques locaux sont décrits par l'inspection générale (rapport 2006 sur les ZEP)

Et pourtant, on constate la présence massive des catégories ethniques dans l'espace scolaire. Parmi les adultes « majoritaires » :

- Les parents (le repérage ethnique est un critère d'évitement des établissements scolaires (cf. Felouzis, Berthon)
- Les enseignants (langage des coulisses ; ou entretiens (cf. Bouveau, Cousin, Perroton)

LE PARADOXE DES RÉSULTATS

En moyenne nationale, les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration extra-européenne sont sensiblement identiques à ceux des autres élèves de même statut socioéconomique, si ce n'est un peu meilleurs. Il n'y a pas de « handicap ethnique ».

En revanche, des biais ethniques affectent le fonctionnement des établissements et contribuent *par hypothèse* à dégrader leurs résultats moyens – et globalement à expliquer la sous-réussite des élèves de milieu populaire.

Ces situations s'analysent dans un ensemble d'interdépendances entre facteurs externes et facteurs internes à l'école qui instaurent en spirale *dans* l'école une primauté des *logiques de marché*. Parmi les facteurs externes, on note l'évitement tendanciel des établissements populaires par les classes moyennes et plus généralement les logiques ségrégationnistes à l'œuvre dans la société, particulièrement en ville.

Parmi les facteurs internes, le désajustement pédagogique engendré par la massification du premier cycle du second degré, peu accompagnée en formation et en contrôle par l'administration scolaire, la quête par les équipes administratives des élèves de classe moyenne et la ségrégation pratiquée dans la structure pédagogique des établissements, la rotation accélérée des enseignants fuyant les postes « difficiles »...

Ces situations génèrent un ressenti négatif remarquablement symétrique parmi les élèves et les personnels (pessimisme, sentiment d'injustice, soupçon et détestation). Violence et racisme accompagnent la sous-réussite.

PEUT-ON DIRE QUE CES DYSFONCTIONNEMENTS CUMULATIFS SONT EXPLICABLES PAR DES PHÉNOMÈNES DE DISCRIMINATIONS ?

Existe-t-il un « racisme institutionnel » ? Le mot « racisme » est-il employé ici à bon escient ? La situation actuelle est plus le résultat d'une dégradation générale du service rendu, que celui de la discrimination sélective des jeunes d'origine étrangère. **Elle renvoie à la crise du « service public à la française », de l'Etat social républicain, naturalisée par l'irruption du prisme ethnique.**

PARMI LES JEUNES MINORITAIRES

L'orientation, le zonage, les filières hiérarchisées, les stages sont des moments où les systèmes de différenciation sont visibles et où les 16-18 apparaissent ciblés. Les enquêtes quantitatives révèlent un sentiment d'injustice ethnicisé

Les données qualitatives sont rares – une enquête sur les stages (Dhume, Zirotti).

Les analyses sociologiques révèlent des réactions collectives émergentes à des situations de tensions organisées par l'institution : ségrégation interne notamment (Payet, Debarbieux)

Mais l'école et l'expérience scolaire apparaissent dans des enquêtes non spécifiques. Pour beaucoup l'école est une épreuve: le regard majoritaire est porteur d'humiliation, de frustration, mais c'est aussi un modèle de « réussite confrontée » et objectivement, au niveau du lycée, la première occasion de sortir du quartier, de découvrir la ville, avec la possibilité de « s'en sortir ».

Le quartier fait honte tout en étant un espace de sécurité repliée, où se développent l'individualisme et les mouvements collectifs tels que les bandes, les émeutes (surgissement, puis contagion). Tout cela peut-il mener à la construction d'un pouvoir civique revendicatif type *empowerment* ?

Des associations animées par des jeunes issus de l'immigration peuvent se retrouver assujetties par le biais des modes de subvention.

Les lobbies de minoritaires ne se trouvent que chez des gens de statut social élevé. Que faire ? Quelles pistes ?

Comment agir sur la catégorisation ethnique ? Berque « *Solidariser les présences* » et Égalité et respect (Nancy Fraser)

Il est improbable d'avoir un discours politique clair tant que « l'immigration » est traitée comme une menace obsédante, entraînant le désarroi symbolique des agents et la tendance au culturalisme.

Possibilité de spirales vertueuses localisées. C'est sur le mode de la rupture que peuvent naître dans les établissements des modes d'intégration visant l'agir pédagogique. **Leur émergence résulte de la présence simultanée d'un chef d'établissement désireux d'agir selon cette orientation et ayant une habileté dans la direction d'établissement scolaire, et d'un groupe d'enseignants ayant la même orientation.**

C'est moins une question de contenu et de méthode : comment parler aux élèves, aux parents et aux enseignants, les convaincre qu'on peut améliorer les choses.

Cet ensemble de conditions reste aléatoire et transitoire, la gestion de carrière des uns et des autres n'organise pas leur attachement au poste (c'est même l'inverse dans le cas des chefs d'établissement). Leur coordination au service d'une politique pédagogique d'établissement est officiellement souhaitée, le projet d'établissement en est en principe la concrétisation. En pratique, elle est exceptionnelle.

L'établissement n'a pas de gouvernement institué ni, à ce jour, de dispositif d'intégration de l'agir pédagogique, et les syndicats y sont réticents. Pour qu'une coordination pratique s'effectue autour de la pédagogie au sens large, il faut donc qu'elle soit co-construite, acceptée par l'ensemble et gérée dans la durée. On dispose cependant de descriptions de telles configurations en école, collège ou LP ou LGT. Elles transforment à la fois le climat de l'établissement et ses résultats.

► DISCRIMINATIONS ET VÉCU DE LA VIOLENCE EN CONTEXTE ETHNICISÉ. L'ETHNICISATION DE LA RELATION D'APPRENTISSAGE.

■ VIJÉ FRANCHI, MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN PSYCHOLOGIE CLINIQUE, UNIVERSITÉ RENÉ DESCARTES

L'ethnicisation est un mécanisme par lequel la réalité est pervertie en y imposant une lecture qui la déforme. Lorsque je parle des origines des élèves pour expliquer leurs comportements en classe ou vis-à-vis de l'autre sexe, quand je fais appel au « bon sens » des origines familiales pour rendre compte des difficultés scolaires d'un élève, quand ma pensée sur l'orientation la plus adaptée pour un élève est conditionnée davantage par son appartenance 'communautaire' ou encore pire par la couleur de sa peau, que j'interprète en termes d'appartenance à tel ou tel groupe culturel dit d'origine, ce sont autant d'exemples de manières de déformer la réalité d'un individu singulier. Au bout de la chaîne des raisonnements inscrits dans une telle logique l'ethnicisation finit par normaliser et banaliser une multitude d'actes de violence où les inégalités se font ressentir dans notre manière d'accueillir, de regarder, de penser, de se positionner et d'être en relation avec l'élève que nous regardons dès le premier jour comme différent.

L'ethnicisation est un processus dont nous décrivons souvent la partie observable, identifiable. Mais il y a des formes bien plus pernicieuses à travers lesquelles ce mécanisme se fait sentir. Quel message envoyons-nous à nos élèves lorsqu'on attend moins d'eux puisqu'ils sont à nos yeux d'origine africaine ou d'origine maghrébine? L'enfant, qui vit cela, sent la différence dans le traitement qu'il reçoit, mais il n'arrive pas à l'identifier ni à savoir s'il l'a vraiment perçue. Autrement dit, on lui enlève même la possibilité d'identifier ce qu'on lui fait et de s'en indigner. Puisque, soi-disant, on le protège.

Notre prise de conscience de l'étendue de la discrimination et de la multiplicité d'obstacles qui s'opposent à la réussite et à l'épanouissement de certains des élèves se traduit dans notre regard et dans nos comportements. On leur communique l'absence de confiance en leur « agency ». On les range dans des communautés d'appartenance qui ne sont que le fruit de notre imagination nourrie d'images construites sous cachet scientifique durant une période où il fallait justifier d'une colonisation économique et culturelle violente et humiliante.

Nous traçons ainsi les contours d'une communauté imaginaire et ensuite les jeunes devraient se reconnaître dans cette construction. C'est vers les manifestations latentes de l'ethnicisation que nous sommes obligés de tourner notre attention. Le relativisme culturel bienveillant en est l'une des manifestations la plus répandue.

Depuis vingt ans, les recherches en sciences sociales et les médias interagissent dans la création d'une image bien particulière du jeune « issu de l'immigration ». Il convient de requalifier d'emblée cette étiquette pour éviter la confusion. Nous entendons bien les enfants et les jeunes issus de familles immigrées discriminées ou minorisées dans la réalité et dans l'imaginaire social par les politiques d'immigration, de logement, économiques et éducatives. Les discours sur la différence incontournable de ces publics ont été supplantés peu à peu par des discours sur le danger que ces jeunes représentent pour la société. Ces discours construisent l'image d'un jeune qui, non seulement introduit sa culture dans la sphère sociale mais la fait valoir en s'attaquant à ceux qui justement cherchent à l'aider à s'intégrer et à s'insérer dans ce tissu social. Il n'est pas nécessaire de souligner le danger qu'impliquent de telles images quand elles sont reprises dans les rapports sociaux ou, pire encore, les organisent inconsciemment.

Il est intéressant d'interroger la prémisse de la « différence » de la dynamique identitaire de ces jeunes. Le fait de supposer qu'une différence existe de manière évidente fonde la pensée sur comment prendre en charge, former, orienter et intégrer les jeunes de 16 à 18 ans.

AU PREMIER NIVEAU SE SITUE L'IDENTITÉ DÉCLARÉE: « CE QUE JE DIS QUE JE SUIS ».

Loin d'être le reflet de ce que le jeune pense ou sent qu'il est, de son identité intime, cette déclaration identitaire tient compte du contexte dans lequel elle est énoncée. Elle répond aux attentes et aux représentations que le jeune perçoit chez les adultes et jeunes avec qui il interagit dans ce contexte. Nous pouvons définir la déclaration identitaire comme le lieu d'où la personne agit et la façon qu'il a d'agir sur les possibilités et les contraintes identitaires d'un contexte de relation donné.

REPRÉSENTATION DU SOI

Au deuxième niveau, se situe la représentation de soi : « l'image que j'ai de moi en fonction de ce que je connais de mon monde intérieur, de ce que les autres me renvoient et de mes idéaux identitaires. » Elle traduit, l'expérience que je fais de la rencontre et de la relation entre l'image intérieure que j'ai de mon identité et le regard extérieur qu'on porte sur moi, à la lumière de mes idéaux identitaires.

LE MONDE RÉFÉRENTIEL INTERNE

Le troisième niveau reflète « Les expériences que j'ai eu des relations avec les personnes qui ont été importantes pour moi depuis mon enfance et ce que j'ai intériorisé de ces relations. Mes identifications actuelles avec ces figures internes configurent le paysage intérieur de mon moi et fondent mon sentiment du soi, de l'autre et de la proximité ou de la distance "interculturelles" qui sépare mes figures internes les unes des autres, et mon moi de ces figures respectives. »

Ce niveau de la dynamique identitaire n'est pas directement accessible à la pensée, mais agit sur l'organisation et la configuration du sentiment de soi et sur la manière de réagir et d'agir à des situations internes et externes.

Aucune corrélation n'existe entre ce qu'on dit qu'on est (identité déclarative) et ce qu'on sent qu'on est ou croit qu'on est.

Nous pouvons nous demander quel impact peut avoir l'ethnicisation sur l'estime du soi et le sentiment du soi du jeune.

L'analyse de ses réponses laisse entendre qu'il se sent constamment renvoyé à la nécessité d'un choix –entre l'appartenance à sa famille et au groupe culturel ancestral immigré et l'appartenance à la société de naissance et de droit, français. Il se construit en l'absence d'une figure parentale ou éducative capable de reconnaître comment il se sent à l'intérieur, et vit leurs attributions identitaires, leurs regards, comme des prismes qui déforment qui il se sent être. Il est capable de comprendre que chacun le regarde de son point de vue, et exige qu'il se construise en écho avec sa logique culturelle, mais ceci n'est pas sa réalité intérieure et il se sent obligé de cliver sa propre réalité, ses appartenances, à défaut de se sentir dévalorisé tantôt par les uns, tantôt par les autres. Les attributions sont vécues comme disharmonieuses avec son moi, comme des intrusions de choses qui ne sont pas en lui ou qui ne le qualifient que partiellement. Ce processus lui rend difficile l'intégration nécessaire des parties différentes mais également importantes de son moi, et l'élaboration d'une représentation du soi cohérente et unifiée.

APPLICATION À LA SITUATION DE LA RECHERCHE DE STAGE

Les jeunes dénoncent l'impunité des patrons et mettent en exergue leur sentiment d'impuissance à combattre des pratiques qui consistent à les choisir « *Rien qu'à l'apparence, prise ou rejetée sans explication!* » L'absence d'une explication qui met en rapport le profil du poste et les compétences professionnelles du jeune adulte ne fait que renforcer ce sentiment d'injustice et d'impuissance. Le jeune adulte est laissé avec le sentiment qu'il « *faut changer de tête pour avoir un emploi.* »

Un rejet sans raison, sans explication, mais répété suffisamment de fois pour qu'on commence à en deviner les causes laisse le jeune empli de *non-sens, d'incompréhension*. Cette expérience renforce ses phantasmes de persécution. Ainsi la discrimination renvoie au statut d'infans en niant à l'adulte une prise sur sa vie, une capacité d'expérimenter l'impact de ses efforts et de comprendre la relation de cause à effet entre ses actes et les effets produits

sur l'autre et sur le monde. Sa colère est étouffée par ceux qui l'écoutent et la seule réponse qu'il trouve à cette humiliation, est le répit que lui offrent des discours communautaires: « *moi je suis marocaine... arabe !* »

La discrimination porte atteinte à cinq fonctions essentielles de la dynamique identitaire :

1. le besoin d'unité et de continuité dans le sens qu'on attribue à qui on se sent et pense être (unité et continuité du soi);
2. le besoin d'attribuer un minimum de valeur à l'identité dans laquelle on se reconnaît (estime du soi);
3. le besoin d'ancrer l'image du soi dans le sentiment d'être reconnu par les différents groupes auquel on appartient et auxquels on s'identifie (ancrage du soi). Ceci nécessite de pouvoir répondre a minima aux exigences de ces groupes, condition pour qu'ils reconnaissent la personne comme membre légitime.
4. le besoin d'intégrer dans l'image qu'on a de soi, les différentes expériences qu'on fait de la relation à l'autre et à soi, au sein de différents groupes d'appartenance (intégrité du soi)
5. le besoin de se projeter dans le futur et d'y voir la possibilité de réaliser les aspirations qu'on a pour le soi et d'éviter ou de changer ce qu'on perçoit comme menaçant pour sa propre identité. (dynamisme du soi). Ceci est la base d'une dynamique tournée vers la prise de conscience de la réalité (interne et externe) et une meilleure adéquation à celle-ci.

DISCRIMINATION ET VÉCU DE VIOLENCE DE L'ENSEIGNANT

La discrimination impacte l'identité professionnelle de l'enseignant d'une manière comparable à celle examinée dans le cas du jeune. On peut voir dans les vécus de violence du professionnel le reflet ou l'écho des ressentis de l'élève. Ces ressentis émanent de l'élève et ce dernier les lui communique inconsciemment, en utilisant les moyens de communication préverbaux et non-verbaux. Les ressentis des jeunes résonnent en lui. Ils sont l'écho de ce qui est communiqué par le jeune, déformé par le sens que lui attribue celui qui reçoit ces communications et les interprète en lien avec ce qu'il entend au fond de lui.

L'enseignant qui travaille avec des publics discriminés ou en échec est renvoyé répétitivement au sentiment d'être incapable de changer véritablement le sort de la personne qu'il est chargé d'aider. Il ressent parfois la même incapacité à changer la réalité, à parler, à comprendre, à penser, à être, sans se sentir rabaissé, rejeté, ne pas exister. Il a parfois du mal à s'identifier aux autres membres de son corps professionnel, à son institution, à ses élèves, aux familles de ses élèves. Ces réalités nous renvoient – professionnels de l'éducation, du social et de la santé – à l'échec de ce qu'on a su et pu mettre en place pour les former, ensuite pour les rattraper et les réparer et maintenant pour les secourir.

On peut se demander ici aujourd'hui pourquoi cela fait si peur de se dire que peut-être l'école n'est pas aussi égalitaire et gratuite et laïque que nous aspirons à la rendre. Ne vaudrait-il pas mieux se demander comment rattraper nos idéaux que projeter dans l'enfant déjà accablé par ses propres difficultés la responsabilité de rattraper nos retards, nos insuffisances, nos échecs?

La question qui se pose à nous aujourd'hui pourrait être alors, comment aider à penser et à élaborer avec l'adolescent son expérience et un projet de vie et d'inscription de sa vie dans la société, qui soit porteur de sens et de valeur et qui intègre et donne sens à son vécu d'échec et de déception scolaire?

Les jeunes sont les otages de générations de souffrances par la discrimination. La réparation des discriminations ne peut pas se faire uniquement de manière techniciste. Il faut qu'il y ait d'abord une **reconnaissance** du vécu et de la souffrance intergénérationnelles.

DU SENTIMENT D'ÉTRANGÉTÉ À CELUI DE LIEN

Il convient de développer davantage d'actions en direction des enseignants. Un travail sur la relation d'apprentissage, et plus précisément sur les facteurs émotionnels qui sous-tendent cette relation et façonnent l'expérience du professionnel et de l'élève, constitue une véritable intervention dans le champ de la lutte contre les discriminations. Nous avons développé ailleurs (Franchi, 2003) l'idée que l'ethnicisation chez les enseignants est employée comme défense contre la surcharge émotionnelle qu'implique le travail psychique d'accueillir au quotidien la colère, la frustration, le désespoir, le sentiment d'échec et la souffrance des élèves qui évoluent

dans un contexte social et scolaire où la dévalorisation, la stigmatisation et la discrimination sont la règle plus que l'exception. L'enseignant, le CPE, l'infirmière scolaire, l'assistant social sont les réceptacles de ces ressentis indigestes que l'élève leur fait sentir (comme si c'était leur propre sentiment d'échec, de frustration, de désespoir), faute de pouvoir en élaborer une compréhension et l'articuler clairement. Autrement dit, tout comme la mère, qui porte un enfant dans son ventre, et par la suite dans ses bras, n'est à même de le faire que si elle se sent elle-même portée dans une relation (interne et externe), ainsi le professionnel n'est capable de renouveler son espace intérieur et de continuer à porter et penser les élèves que s'il se sent à son tour porté et pensé. Ceci implique de le soutenir activement dans ses efforts pour reconnaître le vécu subjectif de ses élèves, déchiffrer leurs comportements, résister à la violence de leurs exigences et de leur colère, contenir sa propre colère et indignation, tolérer l'incompréhensible de ce que les élèves vivent et ce qu'il vit à son tour à leur contact. Ces professionnels sont déjà en première ligne et représentent, avec les parents, les véritables référents adultes de ces jeunes. Nous ne pouvons faire l'économie d'analyser les réticences profondes – individuelles, institutionnelles et politiques — qui continuent d'empêcher la prise en compte de l'expérience des professionnels de l'éducation, et de mettre en place les réponses informées par cette expérience.

DISCRIMINATION DANS L'ACCÈS AUX STAGES ET DROIT COMMUN

■ EXEMPLE EMMANUEL BERTIN, DIRECTEUR RÉGIONAL DE L'ACSE ALSACE

Les différentes phases de l'évolution d'un projet de lutte contre les discriminations dans l'accès aux stages illustrent la difficulté à en parler. Le projet vise à approfondir la question des discriminations dans l'accès aux stages des élèves issus de l'immigration, en région Alsace. Aucune étude n'a été entreprise pour connaître l'ampleur d'un phénomène qui semble pourtant correspondre à une réalité tangible dans les lycées. Les élèves concernés par ce problème semblent se réfugier dans le mutisme, plus rarement dans des formes d'agressivité envers l'institution ou le monde des adultes, s'ils ne décrochent pas complètement de l'école. Prévenir la discrimination dans l'accès aux stages, c'est agir pour faire respecter une des missions premières de l'école publique : l'égalité des chances.

Le projet d'action-recherche vise à recenser les situations de discrimination (avérées ou supposées), d'identifier et sensibiliser les acteurs volontaires et involontaires, les victimes réelles ou potentielles, les comportements favorables ou défavorables aux pratiques discriminatoires et, bien évidemment, de développer des outils de remédiation.

Trois axes de prévention sont poursuivis :

- la prévention primaire qui vise la prévention précoce de la discrimination, c'est-à-dire l'évitement d'apparitions de comportements discriminatoires,
- la prévention secondaire qui vise le recensement systématique et l'accompagnement de situations de discriminations réelles ou supposées,
- la prévention tertiaire qui consiste en l'accompagnement des personnes ayant subi des discriminations réelles ou supposées, afin de réduire les effets inhibiteurs ou destructeurs de l'expérience.

Des divergences apparaissent dans le repérage des causes possibles. Concernant les difficultés rencontrées par les élèves dans la recherche de stage, plusieurs hypothèses sont avancées par les enseignants : situation macroéconomique défavorable, calendrier des stages (trop de sollicitations des entreprises au même moment), durée des stages. Les enseignants situent les facteurs d'échec dans le manque de préparation et dans l'absence de suivi pédagogique pendant la durée du stage. Ils évoquent par ailleurs le manque de soutien de la part du milieu familial. Ils qualifient enfin les relations entre l'entreprise et l'école comme « peu construites » et comme « problématiques » par rapport à la démarche de recherche qui incombe aux élèves.

Comme source de difficultés dans la recherche de stages, quelques élèves évoquent une « mauvaise orientation », dans le sens où ils estiment se trouver par défaut dans une filière qui ne leur convient pas, ce qui pèse sur leurs relations avec les enseignants. D'autres

évoquent le facteur « chance », auquel ils attribuent une bonne part de la réussite de leurs camarades, ou le manque de préparation en amont (techniques de recherche) et l'insuffisance de l'accompagnement par les enseignants durant la phase de recherche.

Par conséquent, les solutions proposées concernent avant tout l'amélioration de la préparation aux stages et s'orientent vers le développement de compétences générales, tels que le « savoir être », plus particulièrement sur l'acquisition de techniques de recherche (relance, téléphone), de préparation d'entretiens, de techniques d'écriture (lettre de motivation et CV) et de construction d'argumentaires.

L'enquête auprès des DRH des entreprises révèle deux points centraux : les DRH excluent d'emblée l'existence de comportements discriminatoires, à part le sexisme. En revanche, ils mettent en avant les problèmes de compatibilité entre la culture des jeunes et la culture d'entreprise. Les DRH mettent en cause l'Éducation nationale en dénonçant une préparation insuffisante des élèves sur le plan comportemental (ponctualité, politesse, comportement social). La discrimination proprement dite est perçue par les DRH comme un problème relevant plutôt d'une situation globale de la société, et non pas comme un problème au niveau de la relation spécifique qui lie l'entreprise à l'école.

Les représentations sur la « culture jeune » apparaissent dans certains cas comme constitutives de l'opinion que le recruteur va se forger dans les premiers instants de la rencontre avec le candidat stagiaire. La tenue vestimentaire, la gestuelle et les attitudes corporelles, éventuellement les parlers populaires du quartier ou de la cité entrent en ligne de compte. Il est évident que des signes spécifiques, comme des éléments vestimentaires, peuvent influencer le jugement du recruteur et provoquer des représentations stéréotypées sur le milieu social du candidat, a fortiori sur les quartiers ou sur une culture d'origine « autre » que celle du recruteur.

Certains indices recensés lors des entretiens avec des élèves et des parents indiquent l'existence d'une attitude pouvant s'apparenter à une « auto-discrimination ». Ainsi, par absence d'encouragements, ou à la suite d'expériences négatives vécues par les parents ou par d'autres personnes-ressources, ou encore par suite d'une expérience antérieure, l'élève renonce à envisager certaines démarches pour ne plus être confronté à une situation problématique. Cette stratégie d'évitement est renforcée par un mécanisme simple : « pas de recherche de stage, pas de risque de discrimination ». Ce mécanisme conduit à l'échec et s'apparente à une solution imaginaire.

Cette « solution » risque d'entraîner une mauvaise interprétation du comportement de l'élève par l'entourage pédagogique et éducatif qui conclut à un comportement de rupture dans le parcours scolaire. Si le repli de l'élève n'est pas pris en charge, il peut contribuer à la construction d'une identité de « discriminé ». Une telle possibilité permet alors à l'élève de s'expliquer de manière plausible et probante l'ensemble des difficultés qu'il rencontre, en tant qu'adolescent, dans la phase de transition entre le monde de l'enfance et celui des adultes, et plus particulièrement dans l'intégration socioprofessionnelle. Le sentiment de discrimination devient constitutif de la future identité d'adulte que l'élève adolescent est en train de construire. Ce comportement peut être renforcé par la réaction du monde des adultes, notamment celle des enseignants qui, par l'étiquetage des élèves en tant qu' « élève en rupture scolaire », entérinent une situation qui, au départ, offrait plusieurs modalités d'action.

La chronologie de l'évolution du projet met en évidence les modifications progressives et glissements qui s'opèrent dans l'orientation du projet.

Décembre 2002 : demande de subvention, intitulé « Prévenir les discriminations dans l'accès aux stages en entreprise des jeunes scolaires issus de l'immigration en Alsace »

Janvier 2006 : Inflexions dans le projet : l'association met en avant la multiplicité des sources de problème dans l'accès aux stages : la discrimination, mais aussi l'organisation de la préparation aux stages, la motivation et l'articulation des stages dans le curriculum.

Avril 2006 : Dépôt du 1^{er} dossier au Contrat de ville, qui porte le titre « Développement des compétences sociales et prévention des discriminations dans l'accès aux stages et à l'emploi des jeunes ».

Janvier 2007 : Les proviseurs soulignent le problème de la méconnaissance des familles par rapport aux exigences des entreprises à l'égard des stagiaires. Le travail des ateliers devra donc porter sur deux axes: les démarches de recherche de stage et le travail sur la continuité et la régularité durant le stage.

Février 2007 : changement de la dénomination de l'action: « Développement des compétences sociales et accès aux stages et à l'emploi des jeunes en difficulté ». Le choix des bénéficiaires se portera sur des jeunes en difficulté et présentant des comportements réfractaires au travail effectué par le corps enseignant.

Mai 2007 : Courrier aux parents, sous l'entête « Action développement des compétences sociales et accès aux stages et à l'emploi des jeunes en difficulté », libellé comme tel:

« Votre enfant a été vu ce jour en entretien individuel dans le cadre du projet. Ces entretiens et la formation qui peut en découler sont là pour aider vos enfants à trouver des stages en entreprise afin de leur ouvrir les portes de la réussite aux examens et celles de l'emploi. Nous vous demandons de bien vouloir les soutenir dans leurs démarches et recherches de stages, ainsi que dans leur assiduité à ces suivis individualisés. Vos jeunes ont besoin de vous pour prendre pied avec succès dans la vie active et dans leur passage à l'âge adulte... »

Suivi d'un coupon-réponse, libellé comme tel:

« Je suis motivé(e) par la réussite et la carrière scolaire de mon enfant: OUI NON

Je souhaite une rencontre pour un complément d'informations: OUI NON

Conclusion

Diagnostic territorial stratégique sur le même site, commandité par la direction de l'ACSÉ et réceptionné en juillet 2007.

Titre retenu par le prestataire: "Les acteurs locaux face à la discrimination: les raisons d'une inaction publique".»

► ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Il est très difficile de démêler les variables sociales, scolaires et ethniques. Il s'agit d'être très précis sur les termes que l'on emploie: discriminations, immigré, communautarisme, laïcité, citoyenneté etc. Les discriminations peuvent être aussi liées à des effets de territoire, par la concentration de familles d'origines immigrées dans certains quartiers et les fuites d'autres familles pour éviter les établissements scolaires de ces mêmes quartiers.

Il faut tenir compte également des représentations des acteurs, qu'ils soient élèves ou adultes de diverses catégories professionnelles (ou parents). Même contredites par les études scientifiques, les représentations majoritaires des jeunes de 16-18 ans n'en gardent pas moins une force et un impact qu'il convient de ne pas négliger. Des organismes officiels peuvent tenir des discours ou développer des analyses qui sous couvert d'objectivité, sont de fait des exemples de représentations des phénomènes observés.

Des études pourraient être faites sur le décalage entre les discours officiels sur ces questions, les réalités observées par les études sociologiques et les représentations des intéressés.

Les stages constituent le premier moment où les jeunes sont confrontés aux discriminations. Ce problème est amplifié dans le tertiaire, car il y a beaucoup de demandes et peu d'offres. De nombreux enseignants ne connaissent pas les entreprises. Il faudrait une volonté politique forte pour que cela change, des comités locaux de répartition des stages et l'organisation «d'années sabbatiques» pour que les enseignants connaissent mieux les entreprises.

Il est d'autre part très difficile d'échanger avec les familles avec une surreprésentation d'enfants d'immigrés dans les filières professionnelles qui envisagent avec inquiétude leur orientation ultérieure.

Les enseignants véhiculent l'idéal républicain, quelquefois en contradiction avec leurs actes. Certains s'épuisent dans les classes difficiles. Ils connaissent aussi des discriminations entre eux. Y aurait-il des profs pauvres pour les pauvres et les profs riches pour les riches (plus d'enseignants issus de l'immigration dans l'enseignement professionnel)? Il faudrait reformuler les choses pour les nouvelles générations d'enseignants.

Il y a peu de formations des personnels scolaires sur ces questions, aussi bien initiales que continues. Ils se trouvent confrontés à des situations difficiles et complexes pour la compréhension et résolution desquelles ils sont encore peu outillés.

La réalité des discriminations provoque de la souffrance chez les jeunes concernés, souffrance qui reste cachée. Ces souffrances sont d'autant plus vives que comme dans d'autres cas, c'est la victime des discriminations qui se retrouve *in fine* responsable de ce qui lui arrive. C'est très souvent le cas aussi des élèves en difficulté à l'école ou des personnes prises en charge par les services de l'aide sociale. Les institutions partageraient-elles cette propension à se défendre de leurs propres usagers et des processus qu'elles génèrent parfois? Cet évitement des sujets brûlants ne laisse pas d'interroger. Il est d'autant plus paradoxal qu'existe aujourd'hui une Haute autorité de lutte contre les discriminations.

D'une certaine manière, parler des discriminations — que vivent entre autres les adolescents au seuil de leur vie adulte — est *obscène* au premier sens du terme, c'est-à-dire doit rester hors de la scène, ne peut se dire ni se décrire, au risque de faire exploser le consensus social autour des valeurs de la République, dont celle d'égalité serait sans doute la plus concernée par cette parole.

À quand un concours lycéen sur la lutte contre les discriminations? Il semble que les tentatives dans ce sens se heurtent à cette difficulté.

Il faut du reste souligner que certaines discriminations sont plus «dicibles» que d'autres, sans doute parce qu'elles font plus l'objet de consensus – celles qui concernent les femmes ou les personnes en situation de handicap – sans pour autant qu'elles trouvent toujours des résolutions favorables aux intéressé-es.

SÉANCE 4 (23 SEPTEMBRE 2007)

LA SANTÉ DES JEUNES

► EXPOSÉ DES MOTIFS

La question de la santé des adolescents peut être traitée selon quatre axes :

1. Redéfinir la notion de santé et sa relation avec les problèmes spécifiques de la jeunesse. Les représentations liées à la santé et ses paradoxes. La santé est en effet frappée par une dissymétrie. Quand elle est là, elle disparaît et elle ne devient un souci que quand on l'a perdue. C'est précisément le problème qu'on rencontre dans la prévention des risques pour les jeunes, notamment des jeunes garçons. Voir l'article de François Flahault « Faiblesse du sexe fort » publié dans le numéro 138 septembre 2004 de *Diversité* Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ?

2. La relation entre santé, inégalités et échec scolaire et/ou social.
La santé concerne les êtres humains dans leur globalité en relation avec tous les secteurs de leurs activités, que ce soit leur vie sociale et professionnelle mais aussi affective ou amoureuse. Comme toutes les enquêtes viennent l'attester, les inégalités sociales accentuent donc les inégalités en matière de santé ainsi que les écarts de mortalité selon les catégories socioprofessionnelles. On ne peut en effet dissocier le corps des conditions matérielles dans lesquelles il est placé ni de ses relations avec le psychisme. Dans un numéro de VEI Enjeux *Soigner la banlieue* était évoquée cette tendance à transférer sur les quartiers ou leurs habitants en terme de pathologie ce qui relève de fait du social. Didier Fassin dans sa *Critique de la santé publique* alerte ainsi sur la nécessité impérieuse de lutter contre les inégalités de santé par tous les moyens, ce qui suppose de s'attaquer d'abord aux problèmes de fond de la société.

Etre en bonne santé pour un jeune revient donc souvent d'abord à réussir sa scolarité, être bien intégré dans sa famille et dans sa ville, à pouvoir définir un horizon de projets.

3. Les différences sexuées : la santé des jeunes filles notamment des jeunes filles des quartiers.

4. Enfin la question de la prévention et de l'éducation.
Comment agir ? Quels sont les dispositifs existants ? Quelles préventions dans l'institution ? Comment organiser le dialogue avec les jeunes pour mieux prévenir les mises en danger ? Quelle interactivité avec la famille particulièrement pour les jeunes de parents immigrés ?

Travailler sur le lien entre santé et violence car les souffrances psychiques notamment tissent le nid des violences, subies ou agies. Séparer de façon artificielle la souffrance, qui relèverait du monde médical, de la violence, qui relèverait de la justice, est un traquenard idéologique qui sert surtout à entretenir la dénégation d'une responsabilité collective du monde adulte.

■ MARIE RAYNAL, CNDP, RESPONSABLE DU DÉPARTEMENT « VILLE-ÉCOLE-INTÉGRATION », RÉDACTRICE EN CHEF DE LA REVUE DIVERSITÉ.

Nous devons à Hans-Georg Gadamer, père de l'herméneutique philosophique et qui mourut en 2002 à l'âge de 102 ans, d'avoir posé de façon subtile et inédite la question du corps et de la santé². Sa réflexion engage en effet à déborder le seul point de vue médical ou technique pour essayer de comprendre ce qui est devenu le premier souci de l'homme moderne et l'objet de toutes ses attentions, précautions, obsessions. La fameuse assurance-maladie revient ainsi périodiquement dans l'actualité en raison certes de son coût, de l'attachement des Français à sa valeur de garantie d'égalité devant la maladie, mais sans doute aussi comme symptôme le plus caractéristique d'une forme d'anxiété individuelle et collective. Car la préoccupation d'une santé infaillible se répand, la pression sur la forme, la beauté, la nécessité de coïncider avec les images d'un dynamisme presque mécanique imposent le bien être en critère ultime, selon l'expression de Georges Vigarello³.

Mais la santé est un « lieu caché », difficile à définir et dont on ne mesure la juste réalité que lorsqu'elle menace de manquer. En somme, elle ne se perçoit que par contraste avec la maladie. C'est pourquoi elle préoccupe les personnes âgées et indiffère les jeunes. La santé, d'autre part, concerne les êtres humains dans leur globalité, en relation avec tous les secteurs de leurs activités, que ce soit leur vie sociale et professionnelle mais aussi affective ou amoureuse. On ne peut en effet dissocier le corps des conditions matérielles dans lesquelles il est placé ni de ses relations avec le psychisme. Être en bonne santé revient donc souvent d'abord à avoir du travail, un logement, être bien intégré dans sa famille et dans sa ville. Comme toutes les enquêtes viennent l'attester, les inégalités sociales accentuent donc les inégalités en matière de santé ainsi que les écarts de mortalité selon les catégories socioprofessionnelles. Dans un numéro précédent de notre revue⁴, nous évoquons cette tendance, qui s'est hélas accrue depuis, à transférer sur les quartiers ou leurs habitants en terme de pathologie ce qui relève de fait du social. Didier Fassin dans sa *Critique de la santé publique* alerte⁵ ainsi sur la nécessité impérieuse de lutter contre les inégalités de santé par tous les moyens, ce qui suppose de s'attaquer aux problèmes de fond de la société et d'agir sur les structures socio-économiques au moins autant que sur les seules ressources médicales.

Dans ce contexte, la santé des jeunes est une source de préoccupation très vive de la part des parents et de tous les intervenants de première ligne, enseignants, médecins généralistes ou travailleurs sociaux. Leur inquiétude est d'autant plus grande qu'ils se sentent souvent coupables et sont comme frappés d'une sorte d'impuissance face à la désinvolture et à l'indifférence des principaux intéressés. En effet, comme le souligne Véronique Nahoum Grappe dans ses recherches, la majorité des jeunes est dans un rapport au temps différent de celui des adultes. Ils vivent dans un temps de gaîté, de rires, de sauts, de courses : à temps plein dans les prises de risques. Portés par une sorte d'excès de vie, les jeunes expérimentent leur corps avec la légèreté de ceux qui se sentent immortels.

Certains d'entre eux se mettent alors en danger et les mises en garde sont souvent inefficaces. Ce sont des jeunes hommes, comme François Flahault l'a expliqué dans un article publié dans un précédent numéro de *Diversité*⁶. Cependant, une enquête de l'INSERM portant sur la santé des filles de 14 à 20 ans prises en charge par la protection judiciaire de la jeunesse, révèle que dans ce cas précis elles vont plus mal que les garçons. Tandis qu'une poly-consommation des principales drogues est observée dès la scolarité au collège, la dépression a fortement évolué durant les dix dernières années, en particulier celle des filles. Quant au suicide des

2. Hans Georg Gadamer, *Philosophie de la santé* Grasset Le Banquet Des Philosophes, 1998

3. Georges Vigarello, *Histoire de la beauté l'univers historique* éditions du Seuil septembre 2004

4. *Soigner la banlieue*, N°126, septembre 2001

5. Directeur du centre de recherches sur les enjeux contemporains en santé publique *Critique de la santé publique*, sous la direction de Jean-Pierre Dozon et Didier Fassin, Balland, 2002. À également codirigé *les Inégalités sociales de santé*, la Découverte, 2000.

6. *Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ?* numéro 138 septembre 2004

jeunes, il constitue la deuxième cause de décès pour les 15-24 ans⁷. Selon le Haut comité de la santé publique ⁸, les jeunes meurent plus, notamment par suicide, dans notre pays qu'en Italie, en Grèce, aux Pays-Bas, au Portugal ou au Royaume-Uni. C'est une spécificité dont nous n'avons pas à être fiers. La toxicomanie, l'alcoolisme, l'usage de médicaments psychoactifs, les tentatives de suicide ou les troubles alimentaires se présentent alors comme les marqueurs de ce que le sociologue David Le Breton nomme l'identité meurtrie des jeunes.

La prévention comme l'éducation à la santé sont évidemment indispensables pour éviter les souffrances et contenir les conduites à risques. De très nombreuses actions sont menées dans l'école. La tâche est immense: prévention des accidents de la route, première cause de mortalité chez les jeunes, prévention en santé mentale, prévention du suicide, de l'usage de substances psychoactives, prévention des conduites sexuelles à risque ou encore de l'obésité. Cette tâche requiert une mobilisation constante. La circulaire du 1^{er} décembre 2003 intitulée « La santé des élèves: programme quinquennal de prévention et d'éducation »⁹ organise une nouvelle impulsion en faveur de la santé des élèves et un guide interministériel à l'intention des intervenants en milieu scolaire vient d'être publié pour développer une politique nationale cohérente dans le cadre de la prévention des conduites addictives. Les moyens humains nécessaires sont également considérables. Ainsi 2121 médecins (1 pour 5660 élèves), 3129 assistantes sociales (1 pour 1850 élèves) et 6520 infirmières (1 pour 1840 élèves) sont actuellement en poste dans les établissements scolaires. Malgré l'augmentation de 1000 postes d'infirmières depuis 1997, les personnels de santé et d'assistantes sociales restent néanmoins en nombre insuffisant.

Des interventions auprès des enfants eux-mêmes, auprès des familles lorsqu'elles sont en situation de précarité ou auprès des acteurs sociaux pour les soutenir sont conduites aussi en dehors de l'école. Des programmes de promotion/prévention, notamment en santé mentale, mais aussi en matière de lutte contre la drogue sont engagés au plan territorial, que ce soit dans les communes, les départements ou dans les régions. C'est la force conjuguée de toutes ces actions qui permet quotidiennement d'éviter le pire. La question de la formation des équipes soignantes et éducatives est donc capitale notamment les formations conjointes qui permettent les dialogues entre fonctionnaires, enseignants et travailleurs sociaux. Le fonctionnement en réseau et la mutualisation des moyens comme des expériences reste la démarche préventive la plus efficace. À cet égard, les ateliers santé ville, initiés dans le cadre de la politique de la ville, permettent de faciliter le développement de politiques de santé publique dans zones urbaines sensibles.

Mais, c'est aussi dans un dialogue ininterrompu avec les jeunes que les adultes pourront au mieux prévenir les mises en danger, car la santé est sans doute plus affaire de parole échangée que de pouvoir médical. Faute de quoi, les souffrances tissent le nid des violences, subies ou agies. Dans un ouvrage collectif¹⁰ Xavier Pommereau¹¹ intitule son article « Avoir mal, faire mal, mettre à mal ». Il démontre que séparer de façon artificielle la souffrance, qui relèverait du monde médical, de la violence, qui relèverait de la justice, est un traquenard idéologique qui sert surtout à entretenir la dénégation d'une responsabilité collective du monde adulte.

7. « Les jeunes suicidants à l'hôpital », Marie Choquet et Virginie Granboulan, 2004, Editions EDK

8. Rapport « la santé en France 2002 »

9. 1^{er} décembre 2003, publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°46 du 11 décembre 2003.

10. *Souffrances et violences à l'adolescence* ESF 2000 Patrick Baudry, Catherine Blaya, Marie Choquet, Eric Debarbieux, Xavier Pommereau

11. Psychiatre des hôpitaux, Unité médico-psychologique de l'adolescent et du jeune adulte, centre Abadie, CHU de Bordeaux. Voir aussi son rapport en avril 2002 et ses recommandations prioritaires <http://www.sante.gouv.fr/htm/actu/jeunes/sommaire.htm>

► QUELQUES DÉTERMINANTS DES INÉGALITÉS SOCIALES DE POSITIONNEMENT DES JEUNES À L'ÉGARD DE LA SANTÉ ET DE LA PRÉVENTION¹².

■ MICHEL JOUBERT, PROFESSEUR DE SOCIOLOGIE, UNIVERSITÉ PARIS VIII, CHERCHEUR AU CESAMES, CENTRE DE RECHERCHE PSYCHOTROPES, SANTÉ MENTALE, SOCIÉTÉ, CNRS — INSERM — PARIS DESCARTES

UNE MANIFESTATION EMBLÉMATIQUE DES LIENS ENTRE SANTÉ, CONDUITES À RISQUES ET SUPPORT SOCIAL : LES ÉMEUTES DE 2005

Les événements de novembre 2005 peuvent apparaître décalés par rapport aux problématiques habituelles de santé. Les actes de dégradation effectués à l'occasion de ces « émeutes » témoignent d'interrogations fortes de la part des adolescents et jeunes adultes confrontés à la précarité économique et sociale. Comme tous les adolescents, ils ne sont pas particulièrement préoccupés par les questions de santé mais vivent intensément la situation dans laquelle ils se trouvent.

Il est possible de parler d'une conjonction de facteurs :

- chômage structurel chez les jeunes, même pour le petit nombre d'entre eux qui ont fait des études supérieures, discriminations à l'embauche, nature des quelques emplois proposés, précaires et déqualifiés ; mesures vexatoires (contrôles de police répétés) ;
- encadrement familial souvent défaillant (nombreuses familles monoparentales, faible exemple des « grands frères ») ;
- large diffusion de la « culture de rue » ;
- problèmes d'urbanisme concernant l'habitat social ;
- disparition des anciennes formes d'encadrement (syndicats, associations), relâchement du lien social, perte de la notion de bien commun ; insuffisance puis suppression de certains dispositifs qui avaient été créés par la gauche (emplois-jeunes...) ;
- réduction de la police de proximité ;
- attrait pour des modes de consommation inaccessibles ; rôle de la délinquance, emprise des trafics (drogue) ; capillarité des réseaux ; absence de revendications explicites, de coordination (qui se traduit parfois par un comportement de désespoir, voire d'auto-mutilation).

Les personnes déférées au Parquet étaient essentiellement des garçons mineurs, entre 12 et 18 ans, majoritairement de nationalité française (82 %) avec des parents issus de l'immigration (comme la population résidente sur ces quartiers). Moins d'un tiers était déjà connu de la justice pour des infractions mineures et des mesures éducatives. Beaucoup étaient simplement fragiles scolairement, avec des familles stables mais précarisées socialement et plutôt pauvres¹³. Il est possible de décrypter cette situation d'une fraction de la jeunesse dans le champ de la santé : les conditions socialement défavorables, au fil des années, ont contribué à dissocier les nouvelles générations de milieu populaire des cadres et supports sociaux qui contribuaient traditionnellement à assigner une place aux individus au sein du corps social. Cette tendance sociale générale (individualisation et flexibilité des supports sociaux) a des effets particuliers dans un contexte de chômage de masse : les plus défavorisés doivent se construire des supports d'existence et de relation alors même que leur environnement n'offre que des ressources faibles. Ce contexte se trouve à la base de plusieurs processus :

- socialisation dans des circuits décalés (économie parallèle, cercles d'activités déviantes..)
- vulnérabilisation et souffrance sociale produisant des effets de discrimination dans des compartiments très variés de la vie sociale (scolarisation, travail, citoyenneté..).

L'enjeu consiste à se manifester, c'est-à-dire d'agir publiquement, pour exister. Cela a une incidence directe sur les actions conduites pour prévenir ou réduire les risques : elles doivent

12. Cf. M. Joubert, *Santé mentale, précarisation et détresse morale. Enjeux pour l'action publique*, dans M.-H. Soulet (ed), *La souffrance sociale*, ResSociali, Fribourg, 2007

13. L. Mucchieli, V. Le Goaziou (dir), *Quand les banlieues brûlent. Retour sur les émeutes de novembre 2005*, Paris, La Découverte, 2006.

H. Lagrange, M. Oberti, *Émeutes urbaines et contestations. Une singularité française*, Paris, Presses de Sciences Po, 2006.

T. Sauvadet, *Jeunes dangereux. Jeunes en danger* (comprendre les violences urbaines), Dilecta, 2006, Robert Castel, « La discrimination négative. Le déficit de citoyenneté des jeunes de banlieue », *Annales*, n°4, juillet-août 2006.

être en mesure de proposer des supports alternatifs ayant la même capacité d'accrochage, de soutien et de structuration que celui que constituent à un moment donné la ou les conduites à risques. En fait, ces conduites participent à la structuration d'un style de vie qui fait support; le plus difficile est souvent de sortir de ce style de vie quand les alternatives sont absentes. Parmi les conduites à risques ayant cette capacité structurante, nous trouvons le plus souvent l'économie parallèle, la consommation de psychotropes et les activités dites délinquantes tournées vers le vol; il faut aussi y ajouter des actions moins finalisées comme les violences sans but conduisant à s'en prendre aux biens, aux équipements, etc.

À l'occasion de la seconde phase de l'enquête longitudinale menée en Seine-Saint-Denis sur les conduites à risques des 13-25 ans (cohorte en population générale réinterrogée tous les deux ans) l'impact de la révolte de novembre 2005 a pu être mesuré: moins de déclarations de consommation de psychotropes (déjà en baisse en 2004) et beaucoup plus d'actes revendiqués sur le plan des atteintes aux biens publics et privés. Cette « mobilisation sans cause », même si elle apporte en premier lieu des difficultés (criminalisation), est considérée par les répondants (surtout des garçons) comme une orientation de leur vie qui peut être affichée comme significative de leur manière de vivre et de s'inscrire dans le corps social, une manière de répondre à la souffrance sociale¹⁴, de ne pas se laisser annihiler.

LES MARQUEURS SOCIAUX DE LA SANTÉ DES JEUNES

On peut parler pour cette jeunesse des milieux populaires d'une santé confisquée dans le sens où beaucoup, parmi les plus précarisés, ne sont pas en situation de s'en préoccuper: les négligences (hygiène, alimentation, précautions..) ont à voir avec la polarisation des personnes sur des logiques de survie sociale, une mobilisation qui préserve de certaines dispositions (tentatives de suicides plus faibles sur les quartiers populaires) mais expose à d'autres prises de risques (micro-trafics, violence d'exclusion, « petite délinquance »).

À distance des institutions pour les raisons déjà exposées (sentiment d'injustice, méfiance à l'égard à tout ce qui peut ressembler à de l'étiquetage et à du contrôle), ils se trouvent en même temps pris dans des difficultés de structuration (identité socialisée, estime de soi, reconnaissance de compétences) qui nécessiteraient des soutiens, des échanges, une parole. Les éléments de la vie privée étant peu « parlés » au sein des groupes de pairs, toutes les tensions sont étouffées ou retournées, déplacées sur le plan des interactions sociales (violences contre soi et autrui).

Ces processus peuvent être approchés sur le registre de la santé mentale dans le sens le plus large: les ressorts de mobilisation des individus – ceux qui leur permettraient de se rassembler pour agir sur leur situation, pour revendiquer, protester ou résister — se trouvent bouleversés et maltraités par la précarisation des conditions de vie. Sans que cela soit irréversible, ce mécanisme suffit à soumettre les individualités à des épreuves difficiles à supporter, la souffrance sociale résultant directement de cette précarisation des supports d'existence sociale et d'expression publique.

Les personnes ne pouvant plus se reconnaître comme ayant une place identifiée et reconnue dans le corps social, se trouvent de plus en plus vite dévalorisées et discréditées. Dès l'école, des élèves découvrent le sentiment d'être niés comme personnes, dans leurs capacités et leurs compétences. Quand elle dure, elle peut être incorporée sur le mode du stigmaté. Si, par ailleurs, ils ne disposent pas de soutiens, de réseaux de solidarités ou de ressources de substitution, ils peuvent alors se retrouver sans cadre de référence cohérent pour engager une stratégie de réaction ou de résistance cohérente.

La fragmentation et la migration des supports sociaux (recherche d'autres zones d'accrochage) se trouvent à l'origine de souffrances et de phénomènes de désorientation qui constituent un contexte favorable pour le développement de l'emprise des logiques sectaires et des conduites à risques¹⁵.

14. Cf. M. Joubert, C. Louzoun (dir), *Répondre à la souffrance sociale*, Erès 2005

15. Cf. sur ce point le travail effectué en Belgique par Pascale Jamouille, *La débrouille des familles. Récits de vies traversées par les drogues et les conduites à risques*, De Boeck, 2002 (rôle joué par les « cagnottes » et les investissements religieux).

AGIR EN SITUATION DE VULNÉRABILITÉ: LEVIERS ET RESSORTS DES CONDUITES À RISQUES

De nouveaux acteurs sanitaires et sociaux sont apparus proposant des orientations de travail avec ces publics (réduction des risques, prévention spécialisée, promotion de la santé). Ils tendent à travailler sur les « savoirs intermédiaires » et les « supports d'expression » qui permettant à ces publics de trouver — sans être heurtés dans leurs convictions — des traductions, des passages pour sortir de leur isolement (attention à soi, introduction de ressources protectrices, développement des compétences préventives).

La création de ces espaces de transition et de médiation apparaît incontournable. Ce sont souvent des agencements très simples: des espaces de contact et de parole disposant de supports de médiation et d'échanges pour réduire le sentiment de délaissement, de contrer les actes de discrimination, d'inverser le sentiment de disqualification.

Pour les enfants et les adolescents, certains dommages sont facilement évitables: la pédagogie d'apprentissage sans jugement sur la valeur des personnes, par exemple. La prise en compte et le respect sont largement pratiqués par les enseignants, mais l'absence d'intégration des relations santé mentale/éducation, conduit certains d'entre eux à dévaloriser ceux qui rencontrent des difficultés (source de honte et de mésestime de soi). Des réflexes disciplinaires, et certaines représentations péjoratives portant sur les élèves en difficulté reviennent à les blâmer plutôt qu'à rechercher des voies éducatives plus adaptées. La démoralisation qui en résulte contribue au développement de diverses conduites à risques: déscolarisation, violences, consommation de psychotropes. Or, très souvent, les difficultés d'accrochage avec les savoirs standardisés de l'école renvoient à des différentiels sociaux (mauvaises conditions de travail et d'accompagnement dans la famille, socialisation de rue, stigmatisations diverses). Il n'est pas sûr que l'école reconnaisse toujours les méthodes cherchant à prendre en compte ces déterminants sociaux. Le « problème de santé mentale » ne concerne pas ici le seul élève, mais les inter-relations entre des élèves particuliers et le système d'enseignement. Ce qui vaut pour l'école vaut également pour les différentes modalités de l'action sanitaire et sociale comme pour les circuits travaillant dans le champ de l'emploi.

Les espaces de parole et de convivialité réduisant les conditions d'accès et proposant des services élémentaires d'accueil et de soutien (Points Accueil et Ecoute, Maisons des Chômeurs, Associations de femmes relais, boutiques bas-seuil, etc.) s'inscrivent dans cette problématique.

Les actions de réduction des risques dans le domaine des conduites addictives sont peut-être les plus emblématiques: en abaissant les « seuils d'accès », en ouvrant la grille des exigences dissuasives, les intervenants partant à la rencontre des usagers de drogues dans la rue ou sur les cités se sont donnés comme mission première de pénétrer dans ce monde local et d'y introduire un support de communication.

Enfin, les politiques des villes et la politique de la Ville ont tendu à favoriser ces dynamiques collectives¹⁶.

Si souffrir et prendre des risques font partie de la vie et permettent, en particulier, aux adolescents de se construire, pour un certain nombre de personnes, la détresse ressentie pourra être vécue comme insupportable.

Les actions de proximité sont, dans ce contexte, fondamentales.

Dans la logique dite du « bas seuil », l'exigence de départ n'est pas centrée sur le soin. Le bas seuil consiste à créer un niveau intermédiaire, qui conduira éventuellement – pour ceux qui en ressentiront le besoin — à celui des soins. Pour l'heure, le « bas seuil » en santé mentale est assuré informellement par des acteurs de l'éducatif, du sanitaire et du social, ainsi que par des médecins généralistes dont la mission n'est pas de prodiguer des soins spécialisés en psychiatrie. Si certains sont conduits à prescrire des psychotropes, c'est souvent par défaut de ressources identifiables en santé mentale. Au final, tout le monde souffre de cette

16. Cf. M. Joubert (2003), Politiques locales, actions de proximité et de prévention en santé mentale. Enjeux pour les politiques publiques. In M. Joubert (Ed.), *Santé mentale, ville et violences*. Ramonville Saint-Agne: Erès. Les Ateliers Santé Ville ont souvent été l'occasion d'engager de telles dynamiques.

situation peu claire. S'il est un domaine où la mise en réseau a un sens stratégique, c'est bien celui de la santé mentale. La construction ou le développement de référents communs dans l'approche des questions de santé mentale constitue donc une condition préalable à une meilleure mise en cohérence. Pour l'heure, la santé mentale n'est comprise que sur le terrain des compétences psychiatriques. Or santé mentale et maladie mentale ne sont pas concurrentes. La santé mentale permet de travailler en amont, d'agir sur tous les leviers de prévention des capacités d'adaptation, des troubles psychiques et de la maladie mentale. Elle permet de dynamiser plus collectivement des ressources sur un territoire donné.

Si agir en « santé mentale » consiste à mieux travailler socialisation, solidarités, accès aux droits, insertion, travail et logement etc. en intégrant la composante « mentale », alors le champ en question est « interstitiel » ou transversal. Si, par contre, on considère que les facteurs et processus agissant sur la santé mentale relèvent d'une dimension spécifique de la vie des individus, alors il serait légitime de créer des ressources spécifiques, de faire évoluer les professions et de penser les articulations entre ce champ et les autres (en particulier celui de la psychiatrie). Il est probable que la voie soit intermédiaire et qu'il faille avancer de concert sur les deux orientations, de façon à ce que les écarts ne s'accroissent pas et que la santé mentale soit reconnue comme une dimension à part entière pour les problématiques éducatives, sanitaires et sociales.

L'issue des débats, recherches et confrontations sur ces questions dépasse très largement la peur de voir « psychologiser » le social¹⁷ : les difficultés que rencontrent aujourd'hui beaucoup d'interventions sanitaires et sociales à effectuer leurs missions d'aide d'une façon réellement opérante pour les publics les plus en difficulté ont à voir avec l'occultation de ces variables renvoyées à un *no man's land* paralysant dans lequel personne ne se sent plus compétent. La médicalisation et les approches sécuritaires des questions sociales se donnent d'autant plus libre cours plus que la place occupée par la souffrance sociale dans se trouve déniée.

■ OLIVIER CHAZY, CHARGÉ DE MISSION À LA DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ACTION SOCIALE (MINISTÈRE DE L'EMPLOI, DE LA COHÉSION SOCIALE ET DU LOGEMENT, MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SOLIDARITÉS).

L'environnement institutionnel de la santé des jeunes est notablement insuffisant. On relève par exemple seulement une vingtaine d'établissements hospitaliers de soin en France adaptés pour accueillir les adolescents. Les délais d'accès à un CMPP peuvent être de 6 mois.

La santé des jeunes doit nécessairement être envisagée sous un angle plus large que les seuls aspects somatiques pour être en phase avec les questions d'ampleur posée dans l'espace public, parce qu'il y a une haute corrélation entre le mal être, les prises de risque et les passages à l'acte, une haute corrélation entre le mal être du jeune et la souffrance des parents, une haute corrélation entre l'échec scolaire et les somatisations, une haute corrélation entre dépression et les prises de risque, etc.

Le développement des fugues montre qu'il est important de développer d'avantage des approches de médiation. Cet élargissement ne doit pas aboutir à la confusion des rôles et des acteurs qui veulent à la fois faire du soin, de la proximité et de la prévention, alors que les moyens manquent.

Un ensemble d'initiatives a pu être pris qui manque de portage politique coordonné : la santé des jeunes peut en effet être rattachée à de nombreux acteurs institutionnels :

Des conseils régionaux financent des psychologues en mission locale en région Picardie et Bourgogne. Le Ministère de la Santé a dans sa compétence les PRSP, CRS, les ateliers santé ville. Le Ministère du Travail, en charge de la famille: les Maisons des adolescents. Le Ministère du logement et de la ville, en charge de l'exclusion: les PAEJ, les Espace Santé Jeunes. L'Éducation nationale est responsable des services de santé scolaires. Les conseils généraux sollicités pour des cofinancements introuvables alors qu'ils sont sous haute contrainte financière du fait des vagues de décentralisation tout à fait réglementées.

Cette segmentation produit sur le terrain une difficile complémentarité des dispositifs et des cahiers des charges qui ne se différencient pas suffisamment; par exemple entre PAEJ et

17. Cf. M. Bresson (dir), *La psychologisation de l'intervention sociale : mythes et réalités*, L'Harmattan, 2006

Maisons des adolescents ou CMPP et plusieurs PAEJ, vulnérables sur un plan budgétaire, ont dû fermer pour cette raison:

La politique publique doit arbitrer la contradiction qui tient au fait de vouloir capter des financements des collectivités non disponibles ou déjà affectés Autre point faible des politiques publiques: l'inégale couverture territoriale. Les secteurs péri urbains et ruraux sont trop souvent délaissés, alors que les jeunes y vont en proportion aussi mal qu'en ville et qu'un sur deux est originaire d'une petite localité mal équipée.

► PRÉSENTATION D'UNE STRUCTURE DE PRÉVENTION SANTÉ À DESTINATION DES JEUNES ENTRE 12 ET 25 ANS: L'ESPACE SANTÉ JEUNES (ESJ) DE LA VILLE DE NANTERRE.

■ EXEMPLE: AUDE DE CALAN

Des contacts sanitaires: les jeunes ont pour la plupart des contacts sanitaires annuels. Ils sont 75 % entre 15 et 17 ans à avoir consulté 1 généraliste au moins une fois au cours des douze derniers mois et plus de 85 % en ce qui concerne les 18-19ans. Ces pourcentages augmentent si on cumule avec les autres professionnels de santé (dentiste, gynécologue, kiné, psy, etc.).¹⁸

Ceci est en adéquation avec ce qui ressort des données de l'ESJ.

- Ils ont une vision large de la santé et quand on les interroge ils nous parlent de la santé physique, mais aussi de la santé psychique, de leur environnement et de nombreux déterminants favorables ou pas à leur santé.

- Des structures de santé « classiques » mal adaptées et peu accessibles. Particulièrement pour ceux qui sont en difficultés et sortis du parcours scolaires. Les raisons sont diverses: durée d'attente pour un rendez-vous, consultations à la chaîne, coût, risque de connaître un adulte, le médecin traitant qui connaît les parents, perte de confiance pour le milieu médical, etc.)

Qu'est ce qu'un ESJ et en quoi l'Espace Santé Jeunes de Nanterre est un lieu plus adapté? C'est un lieu d'accueil, d'écoute, d'information et d'orientation pour aborder dans l'anonymat et la confidentialité toutes les questions de santé. Réservé aux jeunes entre 12 et 25 ans, la structure est gratuite. Une équipe pluridisciplinaire (accueillante, psychologues, diététicienne, assistante sociale, médecins, médecin à orientation gynécologique CPEF, dentiste, infirmière) permet une prise en charge globale.

Deux modalités d'activités: approches individuelles et approches collectives.

- Les approches individuelles (accueil sans rendez-vous ou consultation avec rendez-vous) 70 % des venues spontanées sans rendez-vous concernent des questions relatives à la sexualité.

Les autres motifs de consultation concernent prioritairement le médecin généraliste, les psychologues, la diététicienne et le chirurgien-dentiste.

Pour quoi viennent-ils dans un ESJ: l'anonymat, la confidentialité, la gratuité (particulièrement pour les psychologues et la diététicienne), la prise en charge globale, etc.

Une manière d'accueillir spécifique avec une approche de haute tolérance tant dans le fonctionnement même de la structure (délai de rendez-vous court, prise en urgence, gratuité, anonymat, confidentialité, etc.); dans notre façon d'écouter, temps, non-jugement, pas d'approche culpabilisante, etc.

- Les approches collectives

Il semble essentiel, dans un environnement global précaire ou la recherche d'autonomie des jeunes entre 16 et 25 ans est de plus en plus complexe, d'associer la santé aux questions de formation, d'emploi et d'habitat. Les études ont montré que faute de revenus suffisants, les jeunes renoncent parfois aux soins. Leur alimentation est insuffisante ou médiocre. La perception de leur santé est négative, entre 15 et 20 % des jeunes ont un déficit visuel non corrigé, le risque de caries est plus élevé, les risques d'anémie de type microcytaire augmenté.

18. Source – Baromètre santé 2000 – *Les comportements des 12-25 ans* INPES

Enfin la souffrance psychique (manque de reconnaissance, perte de l'estime de soi, dévalorisation, sentiment d'injustice et d'impuissance) constitue la principale pathologie freinant l'insertion ou la réinsertion socioprofessionnelle tout en favorisant les prises de risques¹⁹.

Afin de répondre à ces différents problèmes, les objectifs de ce parcours sont les suivants :

- faciliter l'accès à la santé par des bilans médicaux gratuits ;
- améliorer leurs connaissances de leurs droits en santé et en favoriser l'accès ;
- proposer un bilan bucco-dentaire gratuit ;
- proposer un bilan ophtalmologique si besoin ;
- améliorer leurs connaissances, leur permettant ainsi de s'alimenter en qualité à un coût accessible ;
- sensibiliser aux répercussions des prises de risque (sexualité et conduites addictives) ;
- les aider à retrouver une image positive d'eux-mêmes.

Il ressort deux problématiques : la santé mentale et la santé bucco dentaire.

Le travail de partenariat avec la mission locale et les centres de formation/insertion sur Nanterre, est riche, cependant il serait nécessaire de travailler sur trois axes :

- avec les formateurs et conseillers sur l'importance de la santé comme un des éléments d'intégration et sur leur rôle ;
- sur nos méthodes d'intervention auprès des jeunes (interactivité, empowerment, etc.)
- sur l'environnement (salles délabrées, pas d'accès à un lieu convivial pour prendre les repas, etc.)

Les publics non captifs : travailler sur la communication et les réseaux de proximité

Pour ceux qui sont hors tous les circuits : nécessité de faire connaître des lieux très ouverts comme les ESJ et développer une collaboration étroite avec les éducateurs, les clubs de prévention, les relais du quartier qui peuvent être les commerçants, les gardiens d'immeuble, les familles.

Pour faire connaître les structures existantes, il est important de réfléchir à des stratégies de communication (type de support, contenu, pour quel public, etc.).

Ne pas oublier de s'appuyer sur ce qui marche.

Quelques pistes de travail :

- Développer des structures ouvertes comme les ESJ : nécessité d'une volonté politique forte ;
- Optimiser les contacts sanitaires : développer le rôle des médecins et des soignants : nécessité de leur en donner les moyens ;
- Proposer des formations spécifiques sur l'adolescence pour les professionnels ;
- Inclure la santé dans les objectifs d'insertion des centres de formation/insertion professionnelle et dans les missions locales ;
- Améliorer l'environnement des centres de formation/insertion professionnelle ;
- Développer les partenariats ;
- Mettre en place ou développer les réseaux.

► ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Les 16-18 ans sont une tranche d'âge difficilement saisissable du point de vue des données quantitatives concernant la santé. Cette période de la vie est néanmoins celle de beaucoup de dangers, celle où les conduites à risques sont le plus développées notamment pour les garçons. Les conduites ordaliques, qui impliquent la recherche du danger pour se prouver à soi-même que l'on est digne de vivre, sont des formes particulières de prises de risque.

Les formes de violences adolescentes cachent souvent des souffrances qui ne peuvent s'exprimer. De ce fait des adolescents considérés comme dangereux peuvent être de fait « en danger », la souffrance agie provenant d'une souffrance subie. Les adolescents par ailleurs

19 . Source Cetaf - État de santé, comportements et fragilité sociale de 105 901 jeunes en difficulté d'insertion professionnelle – rapport d'étude – décembre 2005

lorsqu'ils sont en difficultés, peuvent parler à d'autres personnes qu'à leurs parents, qui ne sont pas toujours leurs interlocuteurs privilégiés. Les parents interviennent en amont, pendant l'enfance, mais ont moins d'impact sur leurs enfants à l'adolescence.

Dans les structures spécialisées, les adolescents sont l'objet d'un travail et en même temps considérés comme acteurs potentiels de prévention, car les messages conçus et diffusés par les adultes passent mal parfois dans une tranche d'âge qui conjugue dépendance aux adultes et recherche d'autonomie. Il est d'autant plus important de comprendre comment les jeunes interlocuteurs pensent les choses, entre autres comment ils préservent leur «capital santé» ; en d'autres termes, comment ils s'y prennent pour ne pas prendre de risques pour leur santé ?

Les acteurs de prévention sont nombreux, non cantonnés au cadre de l'Éducation nationale, qui du reste s'ouvre progressivement au partenariat.

Les expériences de prévention posent d'autant plus la question des interlocuteurs des jeunes. Les médecins généralistes peuvent jouer ce rôle.

Les établissements scolaires sont des creusets de sociabilité dont sont d'ailleurs privés ceux qui sont déscolarisés et sans doute plus en difficulté encore au niveau de leur santé. Il faudrait développer des exemples d'actions de prévention.

SÉANCE 5 (15 NOVEMBRE 2007)

ÉCHANGES AVEC LE CLUSTER EUROPÉEN « ON SOCIAL INCLUSION »

► EXPOSÉ DES MOTIFS

Cet échange est le fruit d'une rencontre avec les membres d'un cluster européen qui travaillent sur l'exclusion des jeunes et auxquels nous avons préalablement posé les questions suivantes :

- Quel est l'âge de fin de la scolarité obligatoire dans votre pays ?

- Quel est l'âge de la majorité civile ?

- Y a-t-il des difficultés particulières pour les jeunes qui quittent l'école à la fin de la scolarité obligatoire et qui ne sont pas majeurs civilement ? Est-ce que vous observez des difficultés particulières d'intégration, de formation, ... pour cette tranche d'âge ?

- Des mesures publiques d'accompagnement (de formation, vers l'emploi, pour l'intégration, pour la santé, ...) sont-elles prévues pour cette catégorie de jeunes ?

est-ce qu'il existe des études sur les jeunes de cette tranche d'âge dans votre pays ?

Chaque pays représenté a répondu.

■ JUDITH SZIRA, HONGRIE

La question n'est pas nouvelle pour nous. Nous en avons beaucoup discuté justement à propos de cette génération. Nous n'avons pas, comme vous, le problème de migration, par contre, nous avons évidemment celui des élèves très en retard qui viennent de familles pauvres, et particulièrement de la minorité rom. La question de l'égalité des chances, pour nous, est bien posée.

Nous avons eu beaucoup d'idées, de projets, de programmes... Nous avons essayé de voir quelle formation professionnelle offrir, comment améliorer les compétences, mais nous nous sommes rendus compte assez rapidement que ça ne marchait pas et que ces minorités restaient isolées.

Nous avons alors demandé une étude à un économiste pour essayer de calculer le coût de tous les projets qu'on pouvait lancer et le comparer à la solution qui consiste à élever l'âge obligatoire de la scolarité. Et nous nous sommes rendus compte qu'augmenter l'âge obligatoire de 16 à 18 ans revient moins cher qu'organiser des programmes ou des projets spécifiques. La solution de l'extension de l'école obligatoire revient moins cher.

Ce que ça change, bien sûr, c'est uniquement pour ceux qui étaient en retard, qui ne s'en sortaient pas à l'école, car ceux qui marchent bien, continuent, de toutes façons, leurs études jusqu'à vingt-quatre, vingt-cinq ans, voire plus. Donc ils ne représentent pas un coût supplémentaire...

C'est ainsi que le gouvernement a pris la décision de prolonger la durée de l'école obligatoire jusqu'à ce que les élèves ou les étudiants atteignent l'âge de la majorité. Il est trop tôt pour dire ce qui va se passer – c'est une mesure relativement récente –, si ça va réussir ou pas, mais en tout cas, c'est la solution que nous venons d'adopter pour essayer de régler ce problème.

Cette décision a été prise et votée il y a trois ans, mais son introduction est progressive. Elle s'appliquera aux enfants qui entrent à l'école maintenant en quatrième ou troisième, qui ont aujourd'hui treize ou quatorze ans. L'introduction en est progressive parce qu'il a fallu qu'on tienne compte d'un certain nombre de choses. D'abord, la baisse démographique et du nombre d'élèves – il a fallu qu'on calcule cela par rapport aux places disponibles dans les écoles, parce qu'il ne s'agit pas, non plus, de construire de nouvelles écoles...

Est-ce que les programmes qui seront prolongés entre 16 et 18 ans sont les mêmes? Parce que si ces jeunes sortent de l'école c'est que justement les programmes ne sont pas adaptés à leur problème. Est-ce que ce sont des programmes spécifiques?

– C'est une question excellente. Je peux vous dire que ça a donné lieu à des débats interminables au gouvernement et au parlement. Vous avez, d'une part, les tenants d'une formation fondamentale, c'est-à-dire l'acquisition des compétences fondamentales – savoir compter, avoir un minimum de connaissances informatiques, des compétences sociales, relationnelles ainsi qu'un apprentissage de la citoyenneté – et, d'autre part, les partisans de la formation professionnelle. Et j'avoue que je change moi-même d'avis toutes les semaines lorsque j'entends les débats des uns et des autres. En fin de compte ce sont les politiques qui décideront. En Hongrie, nous avons l'habitude de choisir la pire des solutions lorsqu'il y en a plusieurs, c'est-à-dire une solution de compromis qui prend un peu des deux. Personnellement je pense que ce n'est pas très efficace et que ça ne marchera pas. Mais on verra...

■ ELLEN ABRAHAM, ALLEMAGNE

Je pourrais peut-être vous donner l'exemple de ce qui se passe à Hambourg, dans ce qu'on appelle une classe « 9-plus ». Dans notre système, les élèves acquièrent leur premier certificat, ou diplôme, au bout de neuf ans d'études. Un certain nombre d'entre eux, ayant obtenu ce diplôme, ne parviennent néanmoins pas à trouver de place dans un établissement de formation professionnelle. À ceux-là on offre la possibilité d'une année complémentaire, la « 9-plus », avec une combinaison de travail sur les formations fondamentales et de stage en entreprise.

Lors d'une discussion, le directeur des ressources humaines d'une grande entreprise disait que le gros problème était de trouver comment encourager les familles à pousser leurs enfants à continuer l'école. Nous avons une communauté turque assez importante en Allemagne, et si c'était en Turquie, on ne pousserait pas les enfants à aller à l'école. C'est là un problème particulier que nous avons.

■ DOMINIQUE BARGAS, DGESCO

Je vous ai parlé de l'obligation faite au système éducatif de donner les qualifications à tous les jeunes qui sortent à plus de 16 ans sans cette première qualification. C'est une obligation pour les établissements mais pas pour les élèves. Les jeunes peuvent partir. Ils ont le droit de partir. Le système éducatif récupère une partie d'entre eux mais pas tous.

Quel est l'âge de la fin de l'obligation scolaire en Allemagne?

– Quinze ou seize ans. Ça dépend de l'âge d'entrée dans le système scolaire, c'est le nombre d'années dans le système scolaire et non l'âge qui compte. La majorité est à 18 ans.

■ MARIA MENDRINO, GRÈCE

Je crois que je ne serai pas en mesure de vous fournir des détails en ce qui concerne la toute dernière question, à savoir s'il y a eu des études concernant ce groupe d'âge. Tout ce que je peux vous dire, c'est qu'en Grèce nous avons un système éducatif qui est structuré de manière telle que les élèves restent scolarisés jusqu'à environ dix-huit ans. Tout en sachant que ce qui

est vraiment obligatoire, ce sont neuf années d'étude : une première tranche de six années suivie de trois autres années. À la fin de ces neuf années, les élèves ont de quatorze à quinze ans. Ils ont alors le choix entre un lycée général et un lycée technique ou professionnel.

En fait ce n'est pas le système éducatif qui pousserait les élèves à sortir de la scolarité mais plutôt un certain nombre de facteurs, tels le coût d'entrée à l'université. On sait que les élèves qui ont choisi d'entrer dans un lycée général sont amenés à entrer à l'université. On sait aussi que les frais de scolarité à l'université, notamment s'il s'agit d'un enseignement supérieur privé, sont très élevés pour certaines familles et peuvent les amener à abandonner leurs études. C'est pour cela que dans la majeure partie des cas, les gens préfèrent s'orienter vers des lycées techniques ou professionnels car ils savent que c'est un peu plus facile d'accéder à des formations supérieures techniques par opposition aux formations supérieures générales.

À partir de quinze ans, il est tout à fait possible pour certains élèves de s'orienter vers des établissements d'enseignement professionnels privés. Il y a également un système de cours du soir. L'idée de ces cours, qui existent au niveau du lycée, est de permettre à des gens qui sont obligés de travailler de continuer leurs études tout en travaillant.

Nous ne focalisons pas beaucoup sur cette question, sauf peut-être pour ce qui est de la délinquance. Nous avons un secrétariat ministériel qui se charge d'élaborer un certain nombre de programmes pour s'occuper de ces jeunes qui se trouveraient dans une situation de délinquance.

Il faut savoir aussi qu'il y a deux sortes de majorité. Une majorité pour certaines choses, par exemple pour avoir une carte d'identité ; cela peut se faire à l'âge de seize ans. Et une autre à dix-huit ans, où on a, par exemple, le droit de voter. Mais une fois de plus, la tranche d'âge 16-18 ans n'est pas un point sur lequel nous nous focalisons.

Je dirais qu'à cause de raisons culturelles ou familiales on rencontre ce problème dans cette tranche d'âge uniquement en ce qui concerne la délinquance. Mais d'une manière ou d'une autre en ce qui concerne la scolarité les élèves se retrouvent dans des écoles, privées ou publiques, ou restent inscrits dans leur établissement.

■ DOMINIQUE BARGAS, DGESCO

Juste un point, les études confirment jusqu'à 15,9 % d'enfants non scolarisés !

– Je suis la première à me poser des questions sur cette évaluation. En fait en ce qui nous intéresse, les 18-24 ans, exclut ces problèmes. Et donc je pense qu'une des conclusions de ce pourrait être de demander qu'il y ait une évaluation intermédiaire pour les 16-18 ans. Mais je me pose quand même des questions quant à votre résultat de 15,9. Nous, nous sommes à 13,1 et nous en sommes très malheureux ! Le problème peut se poser dans des régions très spécifiques. On sait qu'il y a une grande différence entre les zones rurales et les zones urbaines. On a vu également très récemment le cas de certains villages, en Crète, où on sait que la criminalité est assez élevée, où il y a des problèmes de trafic de stupéfiants. Dans ces situations-là le taux d'abandon scolaire est assez élevé par rapport à la moyenne générale. Mais il faut savoir qu'il s'agit de situations spécifiques et les mesures prises pour contrer ces phénomènes sont également des mesures spécifiques. Une fois de plus les statistiques ne font que refléter une moyenne mais cachent aussi les situations les plus particulières.

■ GERMAN BERNAL RIOS, COMMISSION EUROPÉENNE

Je ne représente pas l'Espagne ici, je représente la Commission européenne mais parmi mes tâches il y a le suivi et l'interface avec les autorités éducatives en Espagne.

Concernant votre question sur l'âge obligatoire de l'éducation, en Espagne il est à seize ans. Cela date des années 80. Auparavant c'était quatorze ans. Il y a eu une première réforme importante pour élever l'âge de l'éducation obligatoire jusqu'à seize ans. Il est intéressant de savoir qu'une grande opposition à cette réforme venait précisément du monde de l'éducation, des enseignants. Pourquoi ? Parce qu'ils se sont retrouvés avec des élèves de quatorze, quinze ou seize ans qui ne voulaient pas rester à l'école mais qu'ils étaient obligés de garder. Forte opposition, donc, de la part de certains secteurs de l'enseignement.

Cette opposition continue vingt ans plus tard, de sorte qu'on ne parle pas de l'augmentation de l'âge de l'éducation obligatoire jusqu'à dix-huit ans. C'est toujours difficile en Espagne où il y a un secteur privé de l'enseignement très important qui voit les choses d'une façon différente.

Concernant l'âge légal en Espagne : la majorité est à dix-huit ans, mais l'âge légal pénal est de seize ans et l'âge pour travailler aussi. L'idée est qu'un élève qui quitte l'école à seize ans peut, théoriquement, travailler. Évidemment ce sont des travaux de basse qualification et cela pose des problèmes pour l'apprentissage permanent de ces élèves qui ont quitté l'école.

La question du décrochage scolaire prématuré est un problème très important en Espagne. C'est le troisième pays de l'Union européenne en matière de décrochage : cela concerne environ 30 % des élèves, avec de très fortes différences régionales. L'arc méditerranéen et le sud ont des taux très élevés alors qu'ils sont plus bas dans le nord, dans la moyenne européenne. Il est possible que le fait qu'il y a un grand nombre d'emplois de basse qualification dans le secteur touristique, d'emplois finalement bien rémunérés amène les élèves à quitter l'école. Je serais curieux de savoir si en France c'est la même situation dans le sud, dans les régions plus touristiques.

Une petite note sur la migration. La population espagnole a augmenté de 5 millions environ depuis l'an 2000, mais presque entièrement à cause de l'immigration. Il n'y a pas d'accroissement démographique naturel. C'est presque le contraire.

Et on n'a pas de perspectives à long terme, c'est pour cela que l'expérience française est intéressante pour l'Espagne. Dans les écoles, chaque semaine, arrivent des élèves qui ne connaissent pas l'espagnol ou les langues régionales et qui viennent avec des problèmes de scolarisation tout à fait différents. C'est une immigration provenant surtout de pays très pauvres et on ne s'intéresse qu'à une solution à court terme pour que le système puisse continuer à fonctionner.

BAUDOIN DUELZ, BELGIQUE

Eh bien ! ça va aller vite, puisqu'en Belgique il n'y a pas de problèmes. (*rires*).

Au départ, l'âge de la majorité civile et l'âge de l'obligation scolaire coïncident. C'est dix-huit ans. Ça date d'il y a vingt ans. Il est vrai que parfois certains voudraient qu'on revienne en arrière mais on sait que lorsqu'on est passé de seize à dix-huit ans la plupart des jeunes poursuivaient déjà jusqu'à dix-huit ans. Le taux de scolarisation était très élevé, souvent même au delà, jusqu'à vingt ou vingt-deux ans, ce qui n'est pas nécessairement une qualité, car nous souffrons surtout d'un très haut taux d'échec scolaire, de redoublement. Nous essayons de battre les Italiens sur ce plan-là (*rires*). Et donc à dix-huit ans, malheureusement, beaucoup de jeunes n'ont pas terminé le parcours de l'enseignement secondaire.

Entre seize et dix-huit ans, tout le monde devrait être à l'école quelque part, dans une des nombreuses filières que nous entretenons. Il y a cependant des *drop outs* cachés, particulièrement évidemment dans les grandes villes où il est possible d'échapper au contrôle social. C'est un problème que nous ne savons pas du tout mesurer, bien évidemment.

À Bruxelles des chiffres circulent qui sont parfois assez impressionnants – plusieurs milliers de jeunes qui, soit, ne sont pas inscrits à l'école, ce qui est possible parce que certains d'entre eux sont des migrants qui n'ont pas de statut légal ; soit, y sont inscrits mais n'y vont pas régulièrement.

Y a-t-il des moyens ou des mesures pour ces jeunes-là ? Évidemment il y a d'abord des mesures à l'intérieur du parcours scolaire. Ce sont surtout des mesures qui touchent l'enseignement professionnel, puisqu'à force de redoubler et d'échouer, il y a l'escalier descendant vers l'enseignement professionnel – je suppose que c'est comparable à d'autres pays.

Et le dernier étage de notre descente est ce que nous appelons les CEFA (centres d'éducation et d'enseignement en alternance), en principe destinés à des jeunes qui vont deux jours à l'école et trois jours en entreprise.

Depuis toujours on constate que ces Cefa accueillent des jeunes qui sont là non pas parce qu'ils ont envie de cette forme-là d'apprentissage mais parce qu'ils n'en trouvent pas d'autres. Et donc les Cefa ont été obligés de développer des modules personnalisés d'accueil de ces jeunes très déscolarisés.

► ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Tous les pays européens sont concernés à des degrés divers par la problématique des 16-18 ans ;

L'élévation de l'âge de la scolarité obligatoire ne résout pas le « gap » ni n'élimine l'exclusion de certains jeunes. Néanmoins, elle responsabilise les adultes et rend cohérente l'organisation de l'éducation et permet peut-être de créer une continuité entre formation initiale, professionnelle et éducation tout au long de la vie.

Une stratégie homogène au plan européen semble nécessaire.

SÉANCE 6 (5 DÉCEMBRE 2007)

LES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE

► EXPOSÉ DES MOTIFS

La question de l'éducation des élèves nouvellement arrivés de 16 à 18 ans peut être traitée à partir de quatre questions :

1. Comment se pose la question de la construction de l'identité pour les jeunes adolescents qui arrivent en France? Ils sont confrontés au « paradoxe de la migration » : les parents ont souvent choisi d'immigrer et la migration constitue dans le même temps un traumatisme. Les jeunes peuvent penser que pour réussir et s'intégrer ils doivent « trahir » la culture des parents et leur propre culture.

2. Est-ce que l'école aborde la question du parcours migratoire également comme un atout pour l'élève? Ils ont à la fois une plus grande maturité et une plus grande fragilité. (C'est le cas pour les mineurs étrangers isolés, peut-on le généraliser aux ENA?).

3. L'apprentissage de la langue française après 16 ans connaît-il des spécificités?

4. Quelles réponses apporter pour les ENA de plus de 16 ans?

LES DISPOSITIFS DE L'ÉDUCATION NATIONALE: ÉTAT DES LIEUX, ÉVOLUTION, ÉVALUATION.

En 2002 la réglementation rappelle que « l'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration. ». Il est précisé qu'il y a lieu de veiller à la scolarisation des mineurs âgés de 16 à 18 ans, même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, en prenant en compte leur degré de maîtrise de la langue française et leur niveau scolaire.

Quand cela est possible des classes spécifiques sont mises en place (classe d'insertion – CLIN – en élémentaire, classe d'accueil – CLA – en collège et lycée). Certaines académies ont également développé des dispositifs de soutien linguistique plus souples: en raison de contraintes géographiques (zones rurales notamment), de la faiblesse des effectifs, ou bien après quelques mois passés en CLIN-CLA, les élèves non francophones peuvent bénéficier de cours de rattrapage intégré (CRI) dans les écoles élémentaires ou de modules d'accueil temporaires (MAT) dans les collèges, assurés quelques heures par semaine par un enseignant itinérant.

Les autres réponses institutionnelles et associatives périscolaires (accompagnement à la scolarité, réussite éducative, les dispositifs d'apprentissage du français).

FIN DE L'OBLIGATION SCOLAIRE À 16 ANS.

COMMENT LE DROIT À LA SCOLARISATION EST UTILISÉ POUR LES JEUNES ARRIVÉS APRÈS L'ÂGE DE 15 ANS?

La scolarisation des ENA comme levier d'intégration. Peut-on laisser des jeunes de 16 ou 17 ans sortir du système scolaire, quand ils y ont passé seulement un an ou deux? Quels débouchés pour les jeunes arrivés entre 15 et 18 ans? Quelle orientation scolaire dans le cursus ordinaire? Le difficile passage de la majorité et l'élaboration d'un projet de vie.

► LES GRANDS ADOLESCENTS PRIMO MIGRANTS: SCOLARISATION ET DÉSCOLARISATION D'UN PUBLIC HORS NORMES

■ CLAIRE SCHIFF, MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN SOCIOLOGIE, UNIVERSITÉ BORDEAUX 2, CHERCHEUR LAPSAC/CADIS

ÉLEVATION DE L'ÂGE À L'ARRIVÉE DES JEUNES MIGRANTS ET MANQUE DE STRUCTURES D'ACCUEIL EN LYCÉE:

Les entrées de mineurs ont lentement augmenté au cours des années 80 et 90 pour atteindre environ 15 000 entrées par an au début de l'an 2000, soit près de 10 % des flux réguliers (INED: Thierry). On observe par ailleurs une augmentation constante de l'âge moyen à l'entrée. Les enfants de — 6 ans représentaient 43 % des entrées de mineurs en 1980, 31 % en 1990, et plus que 20 % en 2000. La proportion de grands adolescents augmente donc au sein de cette population. D'après les chiffres de la DEP sur les effectifs des élèves nouvellement arrivées, pour l'année 2004-2005 on compte environ 40.000 ENAF, dont plus de la moitié sont scolarisés dans le second degré. Le nombre de structures destinées aux plus âgés, en particulier en lycée, apparaît donc très inférieur aux besoins réels.

DES JEUNES MIGRANTS RESPECTUEUX DE L'AUTORITÉ DES ADULTES ET DOTÉS D'UN POTENTIEL D'INSERTION PROFESSIONNELLE.

L'expérience migratoire engendre une forte motivation scolaire, car les jeunes et leurs parents considèrent qu'en France, ils ont accès à une qualité d'enseignement et à des opportunités professionnelles qu'ils n'auraient pas dans leur pays. Lorsqu'ils jugent leur situation présente, ils ne se comparent pas aux jeunes des classes moyennes du pays d'accueil, mais plutôt à ceux qui sont restés aux pays ou à leurs parents. En dépit de leur situation souvent précaire, ils se perçoivent rarement comme défavorisés. Dans la mesure où ils ont intégré le sens du respect de l'autorité des adultes du fait de leur éducation plus traditionnelle, dont le comportement détonne parfois dans l'univers des collèges de ZEP. Ils se distinguent également des jeunes qui ont grandi en banlieue par leurs projets professionnels très ambitieux pour certains, pour d'autre part le fait qu'ils ne rechignent pas à s'orienter vers les voies professionnelles délaissées par les jeunes, notamment de deuxième génération, qui offrent pourtant des débouchés (secteur industriel, du bâtiment, restauration). L'immigration juvénile représente un vivier de main-d'œuvre potentiellement qualifiée pour certains secteurs en pénurie de candidats.

UN SYSTÈME SCOLAIRE TRÈS DÉFAVORABLE AUX JEUNES ARRIVÉS ÂGÉS.

Le suivi de cohorte sur six ans effectué à partir des données des Bases Élèves Académique de Paris, Créteil et Bordeaux sur 1700 élèves entrés en CLA en collège en 1998, indique que les taux de sortie du système scolaire sont particulièrement élevés pour ceux qui entrent en France après l'âge de 13-14 ans. L'année suivant leur première scolarisation en classe d'accueil, plus de 70 % des élèves de 17 ans ou plus ne sont déjà plus scolarisés, alors que cela ne concerne que 20 % des élèves ayant 12 ans ou moins. Du fait notamment de la rareté des structures spécialisées en lycée, l'âge limite de l'obligation scolaire fixée à 16 ans a un impact important sur les possibilités de scolarisation des jeunes. L'enquête révèle par ailleurs qu'un peu moins de 20 % des élèves parvient en BEP et qu'une minorité significative de 14.4 % est orientée en section spécialisée (UPI ou les SEGPAS), que très peu parviennent en lycée général et que le redoublement de la CLA, qui concerne presque 20 % de l'effectif, est corrélé avec des taux de sorties élevés et une sur orientation en filière professionnelle. Plus les élèves sont arrivés

jeunes, plus ils ont de chances de connaître une orientation en section générale. Un élève primo migrant entré dans notre pays à l'âge de 10 ou 11 ans a une chance sur deux de pouvoir accéder au moins une fois à l'enseignement général (49.5 %), alors qu'un élève arrivé à 14 ans ou plus n'aura plus que 5.7 % de chance de connaître le même parcours scolaire.

UNE FAIBLE INCIDENCE DE L'APPARTENANCE SOCIALE ET DE L'ORIGINE GÉOGRAPHIQUE DES ÉLÈVES CONTRE L'IMPACT SIGNIFICATIF DU LIEU DE PREMIÈRE SCOLARISATION SUR LES PARCOURS SCOLAIRES.

Alors que les différences de parcours entre élèves en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des parents en France sont nulles, on observe un très léger avantage des Asiatiques qui sont un peu moins déscolarisés que les autres (notamment les originaires de l'Afrique, Turquie, Moyen Orient), qui s'orientent un peu plus vers les filières générales et qui connaissent une orientation en professionnel un peu plus tardive que les autres. À caractéristiques sociodémographiques comparables, ceux-ci ont une probabilité d'orientation en section générale supérieure de 5.8 aux élèves d'Afrique. Alors que l'origine nationale et l'appartenance sociale expliquent peu les parcours scolaires, le lieu de la première scolarisation semble avoir un effet non négligeable sur les parcours. Un élève aux caractéristiques identiques n'a que 5.7 % de chance d'aller au moins une fois en section générale s'il est accueilli à Bordeaux, contre 11 % s'il est scolarisé à Paris et 17.7 % en Seine-Saint-Denis. Il apparaît ainsi qu'une plus forte concentration de migrants engendre une meilleure prise en charge de ces élèves, ou tout au moins que cela donne lieu à une plus grande tolérance à l'égard de leur présence dans les classes du cursus général.

CONCLUSION

Les résultats du suivi de cohorte font apparaître deux tendances. La première concerne les taux élevés de ce qui constitue pour une partie sans doute importante de jeunes des déscolarisations précoces. Les manquements à l'obligation scolaire de cette population ne sont pas imputables aux caractéristiques individuelles, familiales ou culturelles des migrants. Les incidences de déscolarisation n'apparaissent pas comme l'apanage de telle ou telle nationalité. Indépendamment de leurs origines nationales ou culturelles, les enfants et les adolescents primo arrivants connaissent une expérience scolaire distincte, tant de celle de l'ensemble de la population issue de l'immigration que de celle des élèves natifs français pris dans un processus de déscolarisation. Les cas d'absentéisme scolaire sont par exemple rares chez les primo arrivants.

Malgré leurs attentes élevées vis-à-vis de l'école française, ces adolescents, dont les familles vivent souvent dans des conditions matérielles précaires, ont parfois le souci de contribuer aux revenus de leurs parents. La priorité de nombre d'entre eux est d'acquérir des compétences professionnelles qui leur permettront d'exercer rapidement un métier. Lorsque les difficultés rencontrées durant les premières années de scolarisation en France leur paraissent insurmontables ou que les orientations qui leur sont proposées sont trop en décalage avec les ambitions qu'ils entretenaient à leur arrivée, ces jeunes préfèrent quitter l'école pour entrer dans la vie active plutôt que de prolonger indéfiniment une situation d'incertitude.

Deux autres phénomènes peuvent également contribuer à la propension des primo migrants à quitter rapidement le système scolaire en cas de difficultés. Il s'agit pour certains de l'existence de possibilités d'insertion économique au sein des entreprises tenues par leurs compatriotes. D'autre part il s'agit de l'impact négatif qu'exercent les conditions socioculturelles de l'intégration dans les établissements situés en zones sensibles, et plus encore dans les sections professionnelles dans lesquelles les primo arrivants ont de fortes chances de se retrouver.

Les formes d'assimilation à la communauté juvénile, ou, au contraire, le rejet des nouveaux venus de la part des jeunes de banlieue, souvent eux-mêmes issus de l'immigration, ont une incidence sur leurs choix et leurs parcours, incidences que l'enquête quantitative ne permet pas de saisir, mais que nous avons eu l'occasion d'observer au cours de nos recherches qualitatives. Pour les nouveaux arrivants, la socialisation juvénile en milieu difficile fait peser une menace sur leur socialisation scolaire. Lorsqu'il s'avère que la poursuite des études à de faibles chances de déboucher sur l'insertion souhaitée, mais qu'elle risque de placer les jeunes dans un environnement hostile ou perçu comme potentiellement néfaste, alors le calcul coûts-avantages que font les familles et les jeunes penchera en faveur d'une entrée précoce sur le marché de l'emploi et/ou du mariage.

La deuxième tendance que dévoile l'étude est celle d'une relativement bonne intégration scolaire de la minorité significative de jeunes migrants qui demeurent dans l'institution au-delà des deux ou trois premières années. Au vu des obstacles initiaux, on peut en effet considérer comme une réussite l'accès en BEP d'un adolescent arrivé quelques années auparavant sans maîtrise du Français et dont tout le cursus primaire s'est déroulé à l'étranger. Les parcours somme toute plutôt favorables des 33 % de jeunes qui ne sont pas « sortis » au cours des six années d'observation témoignent de la capacité de persévérance de ces élèves, surtout lorsqu'on sait que la majorité d'entre eux n'aura bénéficié d'aucun soutien particulier après leur intégration dans le cursus ordinaire. Le cap des deux premières années est difficile à passer, notamment pour les plus âgés, mais une fois franchi, l'intégration ne se passe pas trop mal (les migrants se retrouvent souvent à la tête de leur classe).

Les adolescents primo migrants constituent une catégorie de « situation » bien plus qu'ils ne partagent une même condition sociale, alors même que les représentations de l'immigration qui prévalent dans la société d'accueil, et notamment parmi les enseignants, tendent à confondre le statut d'immigré avec celui de jeune défavorisé. Il serait plus juste de dire que les jeunes migrants sont pris dans un processus de transition délicate, plutôt que de les considérer d'emblée comme des jeunes porteurs de handicaps socioculturels. D'où l'importance de leur accorder à la fois un temps d'adaptation suffisant ou d'entretenir des exigences élevées pendant ce moment critique des premières années d'installation en France.

► DES PISTES POUR L'ACCOMPAGNEMENT

■ CLOTILDE GINER ET EUNICE MANGADO, « DES PISTES POUR L'ACCOMPAGNEMENT », UN GUIDE PUBLIÉ PAR L'AFEV

L'accompagnement éducatif peut efficacement aider l'enfant nouvellement arrivé à faire sa place dans la société d'accueil. Participer à l'accueil d'un enfant, c'est l'aider à se sentir à l'aise au sein de l'école ainsi que dans tous ses autres espaces de socialisation : la commune, le quartier, les associations. C'est dans ce contexte que la figure de passeur qu'incarne l'accompagnateur prend toute son importance.

Dans le cas des enfants nouvellement arrivés, l'accompagnement éducatif se distingue considérablement du soutien scolaire. L'objectif n'est pas de leur permettre d'acquérir le niveau scolaire exigé à leur âge, mais de les accompagner dans la découverte de la langue et de la culture de la société d'accueil. Des formes d'accueil diversifiées, qui se concentrent sur l'individualisation de l'accompagnement, sont particulièrement favorables au développement d'une relation interpersonnelle profonde, basée sur la confiance et l'envie de connaître l'autre. Au fur et à mesure, l'enfant apparaît négocier plus facilement « son passage entre les mondes », celui de la maison et celui de l'école, grâce aux ponts créés par l'accompagnateur. L'accompagnement éducatif collectif permet de travailler tout particulièrement sur l'intégration en société et l'acceptation de l'autre. Il rend particulièrement propice un travail sur l'entraide, le soutien et l'échange entre pairs, nécessaire dans un contexte de brassage culturel, tel que rencontré dans les classes d'accueil et plus largement dans les établissements scolaires. Une articulation entre la dimension individuelle et collective est à prendre en considération en vue d'un dispositif véritablement intégratif.

Le contenu de l'accompagnement éducatif doit tenir compte de la spécificité des différents publics et de leur situation. Ainsi il peut être difficile, voire risqué, de poser des questions et de travailler sur le passé et les pays d'origine avec des enfants réfugiés et/ou demandeurs d'asile, qui ont certainement vécu des événements traumatisants.

L'individualisation des réponses implique aussi que les projets puissent s'adapter aux conditions de vie des enfants nouvellement arrivés. Par exemple, un projet pour enfants en Centre d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA) doit pouvoir être flexible et s'inscrire dans le court terme, la résidence en CADA étant par essence temporaire.

La question du lieu de l'accompagnement est de plus en plus problématique. Le lieu d'habitat de nombreuses familles (logements éloignés, chambres d'hôtel exiguës) peut constituer un frein à la mise en place d'un accompagnement individuel à domicile. Il s'agit donc de réfléchir à une solution alternative. Ce peut être l'établissement scolaire. Cependant,

il faut veiller à ce que, dans le cadre de l'accompagnement individuel, l'enfant ne se sente pas stigmatisé, restant seul au collège. Si tous les autres enfants sont accompagnés à l'extérieur du collège, alors il est préférable de chercher un autre lieu neutre et non discriminant (MJC, bibliothèque...). Dans le cas de l'accompagnement collectif, mettre en place des actions le mercredi après-midi, alors que les autres élèves ne sont plus présents, est parfois une solution.

S'INSCRIRE DANS UNE DÉMARCHÉ DE PARTENARIAT ET DE RESPECT MUTUEL DES ACTEURS IMPLIQUÉS.

Il apparaît nécessaire de s'accorder sur des valeurs partagées afin de mettre en œuvre le projet sur la base de fondements communs. Il s'agit de favoriser l'échange entre partenaires professionnels et bénévoles. Il est indispensable d'associer les enfants et des parents en tant que véritables *inter-locuteurs*. Cela permet de rendre compréhensibles par les parents et les enfants les objectifs de l'accompagnement éducatif. On note souvent une tendance à la cristallisation très forte sur le travail scolaire pour les familles nouvellement arrivées, et les étudiants sont souvent démunis lorsqu'ils doivent l'expliquer aux enfants ou aux parents.

Reconnaître le rôle crucial des accompagnateurs

- Faire du lien : le rôle de passeur
- Se décentrer pour comprendre
- Formation et « accompagnement » des accompagnateurs

Il ressort que la réussite des projets dépend moins d'une spécialisation relative à ces publics que d'autres compétences : dynamisme, empathie, écoute, capacité d'animation et de gestion de projet... Pour autant, une formation qui affine la connaissance du public et interroge le positionnement de l'intervenant peut constituer une aide déterminante.

- Aider l'enfant à trouver sa place dans le monde de l'école

Il s'agit d'explicitier et de clarifier les codes de notre système, d'aborder la question des représentations avec les élèves, les enseignants et tous les acteurs de l'intégration scolaire afin d'éviter les maladresses et les incompréhensions réciproques. La coopération entre l'enseignant et l'accompagnateur permettant de relayer les activités des uns et des autres sera un facteur de réussite.

- Au-delà de l'école : aider l'enfant à trouver sa place dans son environnement

L'accompagnement éducatif, loin d'être circonscrit à l'institution scolaire, porte sur la découverte de l'environnement de l'école, de la société dans laquelle elle s'inscrit, la vie de la commune, les activités sportives et culturelles... L'articulation entre accompagnement et passage à l'autonomie (sortie de l'accompagnement) doit toujours être considérée : l'enjeu réel est de favoriser la capacité de l'enfant à se projeter vers le futur.

- Valoriser le monde de la famille

Les parents migrants sont souvent délégitimés. D'où l'importance de travailler à valoriser la famille. De surcroît, ils sont souvent isolés : ils ne parlent pas la langue du pays d'accueil, n'en connaissent pas la culture et n'y ont pas ou peu de liens sociaux. Le travail auprès des parents doit être pensé et réfléchi, en tenant compte de leurs stratégies d'adaptation, de leurs rythmes et de leurs formes, et en favorisant une implication forte dans le projet éducatif. *In fine*, ces parents sont tout aussi légitimes pour être co-porteurs de projets auprès d'autres familles nouvellement arrivées.

- Valoriser les enfants nouvellement arrivés

L'un des enjeux principaux est de rassurer l'enfant, de le valoriser, de travailler la confiance et l'estime de soi. Des actions permettant de garder *les traces des premiers mois en France* sont particulièrement intéressantes en ce sens qu'elles témoignent de l'évolution et intégration successive des enfants. Ceci est particulièrement flagrant en ce qui concerne la maîtrise de la langue et la confiance en soi.

- Considérer les enfants comme acteurs des projets éducatifs

Il est important de ne pas considérer les enfants dans leur seul rôle de bénéficiaire, mais avant tout dans leur rôle d'acteurs. Cela consiste à tenir compte des compétences et intérêts des jeunes à concevoir et mettre en œuvre des projets.

- Penser la mixité

Une difficulté, maintes fois rencontrée dans le monde scolaire, mais qui est aussi vraie dans les autres cadres de socialisation, est la tendance à la constitution de groupes d'appartenance et la difficulté d'en sortir, renforcée par les dispositifs institutionnels (classes d'accueil...)

spécifiques qui peuvent rapidement devenir ghettoïsants.

La question principale est de réussir à favoriser les interactions et le brassage entre enfants nouvellement arrivés, « natifs » et enfants intégrés dans la société d'accueil. Cet objectif de mixité culturelle nécessite un travail visant à faire tomber les présupposés de part et d'autre.

PISTES POUR DES ACTIONS FUTURES

- Généraliser la diffusion de bonnes pratiques
- Travailler sur les périodes charnières

Il est important que l'accompagnement puisse débuter aussi rapidement que possible après l'arrivée de l'enfant sur le territoire. En outre, les besoins des enfants nouvellement arrivés ne disparaissent pas au moment du départ en vacances, période reconnue comme charnière pour tout enfant en difficulté. Favoriser la mise en place d'actions pendant les vacances scolaires et aiderait dans l'ouverture à la langue et à la société françaises avant la rentrée scolaire. Enfin, un travail d'accompagnement devrait être mené auprès des enfants et jeunes en sortie de dispositifs d'accueil qui, peuvent vivre difficilement la transition.

- Développer des actions d'accompagnement pour les classes d'âges critiques.

L'analyse des projets met en évidence que les actions d'accompagnement se concentrent majoritairement sur les jeunes scolarisés en CLIN à l'école primaire et en CLA au collège. Les 16-20 ans nouvellement arrivés en France apparaissent à ce titre très isolés : l'accès à l'éducation est compliqué par le fait qu'ils ont dépassé l'âge de scolarisation. En outre, ce n'est qu'avec beaucoup de difficultés qu'ils parviennent à accéder à des formations professionnalisantes, nécessitant un titre de séjour. Le fait que, depuis 2006, le contrat d'accueil et d'intégration (CAI) s'adresse également aux 16-18 ans est une évolution positive. Il semble toutefois important de concevoir des actions d'accompagnement axées sur l'aide à l'insertion et/ou l'orientation scolaire et professionnelle, ce que le CAI ne propose pas. De même, des actions d'accompagnement pourraient être menées auprès d'enfants de moins de 6 ans (âge de scolarisation obligatoire), ce qui pourrait faciliter leur parcours en école primaire.

- Mettre l'accent sur l'évaluation
- Faire de l'accueil et de l'hospitalité une priorité

L'accueil d'enfants nouvellement arrivés, outre ses enjeux pour notre avenir commun, est une chance pour tous les acteurs de l'accompagnement éducatif.

► LES ÉLÈVES NON FRANCOPHONES ENTRE 16 ET 18 ANS.

■ EXEMPLE: MICHAEL RIGOLOT, CASNAV DE BESANÇON

Nous nous intéressons successivement à trois publics spécifiques

- Les mineurs isolés
- Les élèves issus des communautés Roms du Kosovo
- Les élèves nouvellement arrivés de Mayotte

Le constat général est pour l'instant négatif en ce qui concerne la situation spécifique des élèves peu ou pas francophone de la tranche d'âge 16/18 ans. Pour les élèves intégrés au système scolaire avant l'âge de 16 ans par le biais des classes d'accueil et de la scolarisation en classe ordinaire, les moyens pour des dispositifs spécifiques en lycée qui permettraient de les prendre en charge ne sont pas attribués, la transition Collège/Lycée n'est pas balisée et le suivi de cohorte qui se met en place montre déjà une perte d'information entre les deux niveaux de l'enseignement secondaire.

Pour les élèves arrivés en France après l'âge de 16 ans, La Mission Générale d'Insertion n'a pas la possibilité de mettre en place une prise en charge spécifique et les collèges n'ont plus l'autorisation d'inscrire des élèves au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire.

LES MINEURS ISOLÉS

Pris en charge dans l'École par les dispositifs d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France et dirigés vers l'intégration à une scolarité ordinaire à plus ou moins long terme comme le préconise le BO spécial N°10 du 25 avril 2002, ces mineurs sont accueillis et suivis par l'Aide Sociale à l'Enfance et les prestataires de service en ce qui concerne la vie quotidienne et le suivi éducatif.

Nous rencontrons dans notre région des mineurs isolés porteurs des caractéristiques suivantes : l'absence de tout référent familial, l'âge souvent tardif de l'arrivée, des niveaux de scolarisation antérieure très hétérogènes, des volontés souvent très fortes de s'installer, de réussir dans l'école et la faible occurrence de comportement sociaux déviants. Leur nombre est très limité dans notre région mais leur situation est significative.

L'acquisition de la langue française comme langue de communication mais aussi comme langue d'acquisition des savoirs et d'intégration dans un parcours de formation s'effectue donc entre deux types d'institution : celle de la prise en charge sociale et celle de la prise en charge scolaire, la dimension éducative étant partagée. L'absence d'une dimension familiale et privée de la langue réduit les possibilités de médiation et provoque une insécurité linguistique encore plus forte. Une méconnaissance générale de la didactique des langues et des cultures et des phénomènes d'acculturation conduit quelquefois à des décisions où la dimension économique tient une place trop importante. Cette méconnaissance est d'ailleurs autant partagée par les enseignants que par les travailleurs sociaux. L'information reste parcellaire et dispersée entre les intervenants.

D'autre part, les questions de la légalité de la permanence sur le territoire ou les limites propres à la signature de contrats « jeunes majeurs » provoquent des accélérations des processus d'orientation qui ne tiennent pas toujours compte du potentiel scolaire effectif de l'adolescent. Il faut cependant reconnaître que la circulaire du 2 mai 2005 du Ministère de l'Intérieur²⁰ en favorisant l'accès aux contrats d'apprentissage a permis l'insertion des jeunes les moins qualifiés. Cependant, les élèves les plus compétents en terme de connaissance et de scolarisation antérieure se voient rarement proposer la possibilité de poursuivre des études plus longues.

Des échanges plus fréquents, la constitution de protocoles communs de suivi et des formations communes sont souhaitables entre les différents acteurs et institutions présents auprès de ces adolescents.

LES ÉLÈVES ISSUS DES COMMUNAUTÉS ROMS DU KOSOVO.

Une population importante de réfugiés roms du Kosovo s'est installée en Franche-Comté à partir de 1999, rejoignant la partie des familles qui s'étaient installées dans les années soixante-dix dans le cadre de l'immigration légale et des accords avec la République Fédérale de Yougoslavie. Ces familles appartiennent à ce que le Conseil de l'Europe qualifie de « communauté ethnique minoritaire la plus importante de l'Union Européenne ». Elles figurent au même titre que les Gitans d'Espagne, les « gens du voyage » français ou les Tsiganes bulgares dans cet ensemble complexe, en définition sur les plans culturels, historiques et politiques. À l'exemple de ces groupes qui présentent des taux d'alphabétisation très faible dans toute l'Union Européenne et particulièrement en République Française, les familles roms du Kosovo et leurs enfants souffraient de l'absence d'habitudes scolaires aggravée par les circonstances de la guerre civile yougoslave qui ont interdit d'école ces populations.

En France, après un chemin d'exil plus ou moins long, les enfants ont d'abord été pris en charge dans les dispositifs destinés aux élèves non francophones et encadrés par les circulaires contenues dans le BO précité et concernant les élèves nouvellement arrivés en France. Avec les premiers constats d'échecs scolaires massifs, y compris aujourd'hui dans la génération des enfants entrés dans la scolarisation ordinaire dès leur plus jeune âge, l'apparition de résistances taxées hâtivement de « cognitives » et la persistance d'incompréhension des stratégies mises en place de part et d'autre, des questions se sont alors posées à l'intérieur de l'École :

Comment faire avancer le travail d'intégration scolaire quand les modes d'éducation, la connaissance des enjeux, les projections et les stratégies d'apprentissage sont ignorés de part et d'autre, tant du point de vue de l'institution que des familles ?

Comment comprendre et prendre en compte le faisceau des réactions à l'acculturation qu'implique l'entrée à l'école ?

Comment concilier des points de vue souvent antagonistes entre les impératifs de la sphère privée et les contraintes de l'institution publique, vecteur essentiel de l'intégration citoyenne ?

20. « Modalités d'admission au séjour des ressortissants étrangers entrés en France de manière isolée, avant l'âge de 18 ans, et ayant fait l'objet d'une mesure judiciaire de placement en structure d'accueil. » Ministère de l'intérieur/NOR INTD 05 00053 C.

Comment accompagner au mieux, « dans l'omniprésence de la culture majoritaire »²¹ l'adaptation continue d'une culture minoritaire qui tire sa permanence de cet écart ? Comment prouver le bénéfice scolaire quand la réussite des élèves les plus âgés est inexistante ?

Ces questions ont semblé présenter un vif intérêt dans la mesure où pour la première fois, un nombre important d'enfants issus d'un groupe tzigane européen entrainé à l'école ordinaire de façon homogène, ce qui n'a jamais été le cas en ce qui concerne les « enfants du voyage » français.

L'illustration de la nécessité de se poser ces questions se trouve dans l'analyse du comportement scolaire des grands adolescents. Sur les quelques dizaines d'élèves passés au cours des cinq dernières années par les dispositifs et/ou la scolarisation ordinaire, nous observons une forte assiduité dans les structures spécialisées dans l'apprentissage de la langue, des situations d'absentéisme fréquentes au collège ordinaire, une déscolarisation massive à partir de 16 ans, un nombre extrêmement limité d'obtention de diplômes, l'absence générale d'études longues et une implication dans des responsabilités familiales très précoces. Les jeunes filles en particulier se marient très rapidement dans toute l'Europe. Sortis rapidement du système scolaire, ces publics se retrouvent pris en charge quelquefois par les missions locales et les dispositifs d'accès à l'emploi mais leur réussite est de nouveau très limitée, faute d'un niveau scolaire adéquat. La plupart du temps, garçons et filles sont enfin projetés sans aucune qualification ni formation sur le marché de l'emploi.

Il faut noter dans notre effort de définition des problématiques que le rédacteur du BO spécial N°10 a placé la circulaire concernant « la scolarisation des enfants du voyage »²² à la suite directe des circulaires concernant les enfants « nouvellement arrivés en France ».²³

Pourtant, les professionnels spécialisés dans le travail en direction des élèves non francophones et des enfants du « voyage », ainsi que les travailleurs sociaux et les personnels administratifs concernés par l'un ou l'autre des deux domaines, peinent à se reconnaître des problématiques communes quand elles existent. L'identité des constats faits sur la situation des jeunes issus des deux groupes, qu'on se contente trop souvent de différencier à l'aide de l'indice foncièrement inexact du « nomade »/« sédentaire » devrait pourtant inciter à mettre en place une approche à moyen terme des besoins de ces groupes puis conduire à des actions conséquentes de formation des personnels, y compris sur le plan interministériel, l'objectif étant la recherche d'une intégration à la citoyenneté de plein droit de ces populations reconnues comme faisant intégralement partie de l'identité européenne. En la circonstance, il est d'ailleurs frappant de constater que ce sont les textes européens²⁴ qui permettent au professionnel de trouver le lien entre des problématiques que les circulaires nationales qui régissent son action séparent soigneusement.

La prise en compte des différences, la politique d'égalité des chances, l'individualisation des parcours et le droit reconnu pour chacun à l'éducation et à la formation tout au long de sa vie réclament une nouvelle approche de la situation de ces populations. Par exemple, l'absence complète dans notre académie de nos concitoyens « du voyage » dans les collèges et l'échec total de nos concitoyens européens « roms » dans les lycées devrait conduire à une réflexion et des pratiques pédagogiques articulées sur la reconnaissance de ces besoins éducatifs particuliers et appuyée sur la didactique des langues/cultures. Cela éviterait à tout un système de retomber dans la prise en charge discriminante et systématique des jeunes Roms, Tsiganes ou voyageurs à travers le prisme du « handicap socio culturel », de « l'enseignement adapté », sur le modèle des politiques ségrégatives en vigueur dans certains états de l'Est européen.

21. Alain Reyniers in « Modes et stratégies d'appropriation des savoirs, l'exemple des enfants tziganes » CRDP de Lyon

22. SCOLARISATION DES ENFANTS DU VOYAGE ET DE FAMILLES NON SÉDENTAIRES C. N° 2002-101 du 25-4-2002

23. Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés c. N° 2002-063 du 20-3-2002 ; et organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages c. N° 2002-100 du 25-4-2002

24. - Résolution du Conseil des ministres de l'Union Européenne. 22 mai 1989

- Recommandation N°R2000 du Comité des ministres aux états membres du Conseil de l'Europe sur l'éducation des enfants roms/tsiganes en Europe. 3 février 2000

LES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS DE MAYOTTE

L'accueil dispersé dans toute l'Académie d'élèves venus de la « Collectivité d'outre-mer départementale de Mayotte » a posé au CASNAV sous un angle différent mais complémentaire du précédent la nécessité d'aborder ces problématiques scolaires ainsi que politiques par une approche linguistique de façon à identifier rapidement les contextes et les besoins. Car ces jeunes mahorais arrivent de façon tardive à l'âge du collège ou directement après 16 ans dans les lycées et particulièrement dans les lycées professionnels. Les échecs sont nombreux, en particulier quand les caractéristiques linguistiques et scolaires des élèves ne sont pas identifiées. En effet, comme le rappelle l'Université canadienne de Laval sur son site consacré à la francophonie, « la politique linguistique du gouvernement français consiste simplement à ignorer la langue locale, le mahorais (ou *shimaoré*), dans le cadre de l'administration de l'État et de l'éducation institutionnalisée. »²⁵ La langue de l'école initiale est donc identique à celle destinée à un contexte monolingue. La langue maternelle de la majorité des élèves est exclue des contenus et les enseignants venus de métropole sont rarement formés à la didactique des langues et des cultures.

La plupart des arrivants sont donc en situation de fragilité linguistique, faute d'avoir bénéficié d'une scolarisation prenant en compte le plurilinguisme des élèves. Pourtant, ces difficultés, flagrantes et bien identifiées par les personnels impliqués dans l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France échappent souvent à leurs collègues sans formation spécifique.

Une des raisons en est que la nationalité française des arrivants fait écran, la langue française étant la « Langue de la République »²⁶ à un point tel que la présence d'autres langues est sous-estimée, voire très difficile à appréhender pour les fonctionnaires éloignés du terrain et ancrés dans le monolinguisme métropolitain. Comme nationaux, ces adolescents ne sont naturellement pas concernés par les dispositifs d'évaluation et de prise en charge linguistique des populations émigrées mis en place par l'ANAEM, ce qui permettrait d'avoir une idée plus précise des besoins.

L'autre raison majeure de cette méconnaissance des besoins linguistiques particuliers des adolescents venant de Mayotte est que les professeurs des lycées des différentes disciplines sont en général peu formés aux problématiques du Français Langue de Scolarisation²⁷. Les échecs aux diplômes sont donc relativement nombreux et l'entreprise de formation des personnels de l'Académie concernés par les 16/18 ans sans maîtrise suffisante de la langue débute à peine. Des ateliers linguistiques en lycée pourraient par exemple appuyer ces élèves dans leurs acquisitions quotidiennes.

« La maîtrise de la Langue », qui concerne chaque degré d'enseignement et s'affirme comme un axe majeur du principe d'égalité des chances et d'égalité d'accès aux enseignements ainsi qu'un élément central des programmes actuels apparaît donc aussi comme une constante des nouvelles stratégies à développer, à la condition qu'une conception attentive à la pluralité des situations soit associée au terme de « Langue ».

Un travail de définition et de distinction doit être mené. C'est dans leur capacité à constituer une expertise dans les domaines aussi complémentaires que l'évaluation, l'accueil, la formation des personnels, le conseil aux responsables locaux du système éducatif et la médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'École²⁸ que les CASNAV trouveront leur légitimité mais aussi par leur aptitude à confronter les observations du terrain avec les prises de position politiques, les dispositifs législatifs et les décisions administratives. À l'échelle modeste de notre Académie, la confrontation entre la situation d'échec dans laquelle se trouvent les adolescents non francophones quand ils n'ont pas eu la capacité ou la possibilité de s'inscrire pleinement dans une scolarité ordinaire et l'absence d'accompagnement construit spécifiquement autour de ces problématiques donne une idée non seulement des chantiers à venir pour un CASNAV mais aussi des enjeux sociaux qui les accompagneront.

25. <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/afrique/mayotte.htm>

26. Constitution du 4 Octobre 1958 / Article 2

27. Voir: Michelle Verdelhan-Bourgade « Le Français Langue de Scolarisation, pour une didactique réaliste » Collection Éducation et Formation, PUF, Paris 2001

28. C. N°2002-102 du 24-4-2002

► ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Les élèves nouvellement arrivés sont de fait assez peu connus et peu différenciés alors que leurs situations sont très diverses. Le niveau scolaire ou la catégorie sociale d'appartenance des parents ne sont pas des facteurs discriminants : qu'y-a-t-il de commun entre le fils d'un cadre japonais de l'usine Toyota à Valenciennes par exemple et un enfant réfugié d'un pays en guerre, dont les parents attendent la régularisation de leur situation ?

La question de leur scolarisation pose un problème global : relèvent-ils du droit commun (du socle commun des connaissances entre autres) ?

Ces jeunes ont souvent la réputation d'être particulièrement « sérieux » et motivés au plan scolaire, du moins pour ceux qui intègrent les dispositifs spécifiques ou les classes ordinaires avec un soutien de la part des enseignants. Mais au fur et à mesure de leur intégration dans le système scolaire, ces jeunes adoptent les conduites de transgression couramment observées chez leurs homologues francophones. La mise en place de déviances serait ainsi la marque d'une intégration au système scolaire, voire d'un rapprochement avec les formes de sociabilité juvéniles.

La question de l'apprentissage et de la maîtrise de la langue française constitue un point central et un enjeu fort pour l'intégration : cette maîtrise est-elle du reste utilisée pour faciliter l'intégration ou faciliter l'entrée des étrangers en France ?

La question des élèves Roms pose également le problème de l'identité réelle et symbolique : qui est français qui est étranger ? Les enfants du voyage sont du reste pris en charge dans les CASNAV avec les enfants étrangers, alors qu'ils peuvent être français de nationalité.

La période de l'adolescence, plutôt considérée aujourd'hui comme plus longue qu'auparavant, peut être pour les jeunes non francophones très courte, en particulier entre 16 et 18 ans, car ils sont confrontés à des choix et à des prises de responsabilités plutôt précoces par rapport à leurs homologues français ou francophones. Le système scolaire est très défavorable aux jeunes arrivés âgés. Cette réalité vécue par nombre d'entre eux rend d'autant plus forte la nécessité de s'interroger sur les modes de scolarisation et les perspectives qui leur sont offertes.

SÉANCE 7 (6 FÉVRIER 2008)

L'ORIENTATION

► EXPOSÉ DES MOTIFS

L'orientation est une des clés de la réussite des jeunes. Plusieurs problèmes font obstacles :

- la question du choix forcé ou pire celle d'une sorte de soumission librement consentie à une orientation non choisie;
- le résiduel d'échec, en dépit de tout ce qui est mis en œuvre; en effet, au-delà des bonnes idées, il faut travailler sur les représentations. Les 80 % au niveau du bac, implique que les 20 % resteraient en échec.
- nombre de jeunes diplômés ne trouvent pas d'insertion.

DE NOMBREUSES QUESTIONS RESTENT POSÉES

Quelles passerelles possibles entre les filières de formation, en cas d'orientation inadéquate ou qui s'avère ne pas correspondre aux souhaits de l'élève? Comment contrecarrer les logiques de «remplissage de filières» qui ne satisfont pas les intéressés et occasionnent une certaine déperdition.

Comment éviter les abandons de scolarité et les phénomènes d'absentéisme dans les collèges mais surtout dans les lycées professionnels résultat d'une orientation non choisie?

La question des moyens est également cruciale: 50 Conseillers d'orientation psychologues sont formés par an, pour 300 départs à la retraite. L'évolution des moyens de la MGI est aussi problématique.

Comment prendre en compte tous les dispositifs existants, les faire connaître aux enseignants et à tous les acteurs, et mettre en phase les institutions les unes avec les autres, car le problème des jeunes en difficulté est global et pas uniquement scolaire?

Le bac professionnel en 3 ans, avec une première année généraliste et une spécialisation la deuxième année, va-t-il permettre plus de souplesse? Il est en effet très dommageable que de très nombreux élèves n'accèdent pas au niveau IV, et l'accès au BTS permet l'accès à l'emploi. La question des passerelles est liée au bac et à l'accès à l'enseignement supérieur.

Les collèges volontaires vont pouvoir mettre en place des activités, ainsi que des entretiens individuels avec les professeurs principaux. Le passage du CAP au bac pro est une nouveauté importante. En fin de 2^e pro ou même en fin de 1^{ère} on pourra bifurquer vers une 2^{ème} ou une 1^{ère} techno. Le Ministère se préoccupe de l'adaptation de l'offre de formation en fonction des besoins prévisibles. Depuis 2001, le ministère promeut l'idée que le MGI n'est pas une école de rattrapage et de tous les établissements scolaires et les chefs d'établissement doivent prendre en compte les élèves un an après leur sortie du système scolaire.

La différence entre les élèves de moins de 16 ans et ceux de plus de 16 ans est cruciale. Les élèves venant de SEGPA ou les nouveaux arrivants sont touchés par le problème. Les établissements en sont responsables un an après leur sortie. S'ils ne trouvent pas de solution, ils les signalent à la mission d'insertion. À Paris il y a 700 élèves recensés pris en charge par ces dispositifs. Il y a beaucoup de «perdus de vue».

► ÉDUCATION À L'ORIENTATION ET SOCLE COMMUN, ORIENTATION ACTIVE : UN CADRE RADICALEMENT RENOUVELÉ

■ JEAN-FRANÇOIS TAILLANDIER, ADJOINT AU CHEF DE BUREAU DE L'ORIENTATION, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (MEN-DGESCO B2-1)

LA QUESTION DE L'ORIENTATION DEVIENT UN ENJEU DE POLITIQUE PUBLIQUE

Elle quitte la seule sphère privée pour devenir un enjeu de politique publique et devient une action coopérative entre cette sphère privée et la sphère publique, deux investissements qui se rejoignent dans les attentes de résultats. La loi d'orientation pour l'avenir de l'école a tranché les objectifs quantitatifs : les « 100 % » qualifiés ; « 80% » au niveau bac ; « 50% » diplômés de l'enseignement supérieur ; à l'instar des recommandations européennes (résolution de mai 2004 : l'orientation a un « rôle essentiel à jouer...pour asseoir sur des bases solides les choix »). En France, nomination d'un délégué interministériel à l'orientation en septembre 2006, etc.) ; puis adoption de la Loi pour la liberté et responsabilités des universités du 10 août 2007 qui traite de l'orientation inscrite dans les missions des établissements avec la mise en place des dispositifs d'information et d'orientation (« orientation active »).

La démarche à l'œuvre actuellement : individualiser l'information et l'accompagnement, intégrer ces activités dans les cursus scolaires ; une démarche qui intègre les parents comme acteurs majeurs car la question décisive devient celle de l'ambition scolaire des familles pour atteindre les objectifs fixés.

L'INTÉGRATION DANS LE CURSUS ET LES ACTIVITÉS SCOLAIRES OBLIGATOIRES (PAR ORDRE CHRONOLOGIQUE)

- introduction de l'enseignement de la découverte professionnelle en 3^{ème} (DP3 et DP6).
- l'entretien personnalisé d'orientation pour tous les élèves de 3^{ème} (circ. du 14 déc. 2006), de 1^{ère} (circulaire de rentrée 2007) et de terminale (annonce en conseil des ministres du 25 oct. 2007).
- la mise en œuvre du dossier unique pour le post-bac (15 académie en 2008, toutes en 2009)
- mise en place du socle commun de connaissances et de compétences : la 7^{ème} (l'autonomie et l'initiative) accueille des activités désormais évaluées préparant à l'orientation.
- voulu par le Président de la République, mise en place du parcours de découverte des métiers et des formations pour tous les élèves dès la classe de 5^{ème} et jusqu'en classe terminale des lycées, avec des « étapes métiers » – une relation directe avec le monde de l'entreprise – et des temps forts, autant d'occasions concrètes, en collège, pour l'évaluation du socle.
- mise en place par la ministre de l'enseignement supérieur du plan pour la réussite en licence : dès la 1^{ère} année poursuite de la démarche d'orientation active, désignation d'un enseignant référent, puis professionnalisation progressive des cursus avec une part grandissante de stages en entreprise comptant dans l'obtention du diplôme ; dès l'inscription signature d'un contrat de réussite ; possibilités de réorientation en mobilisant les filières courtes ; mise en place des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle, plateforme d'information, de conseil et d'accompagnement vers l'emploi.

L'ÉVOLUTION DE L'OFFRE DE FORMATION

- c'est l'exemple de la rénovation de la voie professionnelle par la généralisation progressive du cursus vers le bac professionnel en 3 ans directement après la classe de 3^{ème}.

■ MARYSE ESTERLE HEDIBEL, CHERCHEUSE AU CESDIP

LIENS ENTRE ORIENTATION ET DÉCROCHAGE

La question du chiffrage des élèves déscolarisés est très difficile à traiter, car il y a des déscolarisation suivies de rescolarisation. Chaque année à Roubaix, dans les collèges enquêtés, on comptait 5 à 6 élèves inscrits mais non présents dans des collèges de 500 à 600 élèves. Le rapport Dubreuil (sorties sans qualification) mentionne des fourchettes assez larges avec des arrêts de scolarité surtout en SEGPA et 3^e d'insertion. Au niveau des lycées professionnels on a des pourcentages élevés d'arrêts de scolarité sans diplôme et en apprentissage aussi.

OBSERVATIONS À PARTIR D'UNE RECHERCHE-ACTION EN COURS DANS PARIS INTRA-MUROS À LA DEMANDE DU RECTORAT DE PARIS, SUR LA PRÉVENTION DE L'ABSENTÉISME ET LE RENFORCEMENT DE L'ASSIDUITÉ DES ÉLÈVES.

Ce ne sont pas des résultats définitifs. Les établissements scolaires ont des problèmes d'absentéisme et des classes qui se vident de la moitié de leurs effectifs en cours d'année. Ceci n'est cependant pas significatif de l'ensemble des LP parisiens, car nous travaillons dans des établissements particulièrement concernés à ce propos.

Yvette Greley observe deux modèles d'orientation :

- Un modèle de la transmission des parents aux enfants – commerçants, artisans, familles rurales – mais ces derniers ne sont pas en difficultés
- Le modèle, celui de la relégation, surtout vers les lycées professionnels (LP), orientation caractérisée par un échec scolaire antérieur, ce que tous les intervenants rencontrés lors de notre enquête actuelle soulignent.

Grand paradoxe: moins on sait ce qu'on va faire, plus vite on va devoir construire un projet professionnel.

PLUSIEURS POINTS OBSERVÉS LORS DE L'ENQUÊTE.

1. Ceux qui sont orientés en voie professionnelle sont ceux qui ont échoué en voie générale. Rares sont ceux qui choisissent en pouvant choisir. C'est plutôt un choix par défaut qui « plombe » ces orientations.

2. la relativité du choix : qui choisit en fin de 3^e? Théoriquement, le conseil de classe fait une proposition ratifiée par le Principal, qui la transmet aux parents, lesquels peuvent aller en commission d'appel s'ils ne sont pas satisfaits. De fait c'est le conseil de classe qui décide, qui évalue, qui donne les notes et qui prend la décision. Le principal hésite à contredire les profs et à soutenir par exemple les vœux des parents.

Étude de JP Caille : 4 sur 10 élèves considèrent l'orientation comme plus subie que choisie, la moitié pense avoir été mal informée à ce propos. Les COP ne sont pas toujours considérés comme des interlocuteurs valides. Il faut prendre en compte le poids du conseil de classe. Méconnaissance ou faible intérêt des enseignants par rapport aux filières professionnelles. Le milieu enseignant est cloisonné entre divers corps de profs (agrégés, certifiés, professeurs de LP etc), et les enseignants ne sont pas formés à l'orientation.

Méconnaissance des métiers souhaités par les élèves, qui engendrent souvent une certaine désillusion (ex de la coiffure).

Niveau des élèves qui choisissent des filières de formation : ex de la mécanique auto, qui requiert un niveau en maths élevé. Des candidats pour mécanique auto se retrouvent en chaudronnerie, filière beaucoup moins attractive.

Les élèves disent avoir rempli des vœux parce qu'on les leur a fait remplir. Les places vacantes commandent aussi les orientations (ex de la comptabilité). Décalages et contresens sur les mots : ex de la jeune fille qui croyait que la couverture était une spécialité de couture, ou méprise sur le sens du mot sanitaire (Installations sanitaires). Des élèves arrivent dans le brouillard quant à la filière qu'ils vont suivre.

3. Hiérarchie implicite entre les lycées généraux, technologiques, professionnels et dans les LP, entre les filières nobles et les autres. Les chefs d'établissements se retrouvent avec les élèves dont les autres LP ne veulent pas. Des lycées récupèrent des élèves non motivés, qui le sentent et ressentent une injustice. Il faut un travail de suivi et d'accompagnement pour essayer malgré tout de leur faire suivre une scolarité.

Certains lycées « traînent » une mauvaise réputation, même s'ils ont évolué entretemps, mais il y a un « effet retard » qui peut durer plusieurs années.

Les élèves, les enseignants et les proviseurs en sont affectés, le moral est bas, il y a de l'amertume à ressentir ces processus de relégation.

Les équipes ressentent ces choses-là et cela a une incidence sur les relations avec les élèves. La recherche-action pourrait apporter une aide et contribuer à mobilisation dans le sens d'un travail en commun accru.

4. Certaines filières ne sont pas attractives, comme la chaudronnerie. Rares sont les élèves qui l'ont choisie. Il y a du travail en chaudronnerie mais cela n'empêche pas les élèves de ne pas poursuivre alors même qu'ils savent qu'il y a du travail.

Cf les travaux de recherche sur la culture anti-scolaire (Willis) dans les établissements scolaires qui préparaient aux métiers ouvriers dans les années 1960. Ces travaux pointaient les difficultés des élèves à entrer dans des savoirs théoriques. Ils ont l'idée qu'une formation professionnelle va être « pratique », les élèves ayant décroché de l'enseignement général à cause de son aspect théorique. Ils se retrouvent en LP avec des formations de 33 ou 35 h/semaine, formations plutôt « scolaires » et contraignantes.

On peut faire l'hypothèse qu'il y a un refus du mode de vie ouvrier, de rentrer tout jeune dans un moule, avec le désir de rêver un peu — chaudronnier ça ne fait pas rêver. Il y a l'envie de faire de sa vie quelque chose d'aventureux.

Un établissement propose un diplôme d'ascensoriste à 22 ans. Être ascensoriste toute sa vie n'enthousiasme pas les jeunes. L'absentéisme serait-il une manière d'exprimer cela, le refus de se mettre très jeune sur un rail et d'y rester ?

5. L'inadéquation entre l'âge des élèves et les règlements intérieurs formels ou implicites et la manière dont ils sont traités. L'âge de la majorité n'est pas pris en compte pour les absences et les retards, même si les élèves majeurs produisent eux-mêmes les justifications. L'autonomie des élèves est souvent plus virtuelle que réelle. Ces règlements sévères, aux dires de certains chefs d'établissement, sont destinés à préparer les jeunes aux contraintes de la vie professionnelle.

Mais les règlements dans les administrations sont-ils plus ou moins contraignants que ceux des LP ?

Quel espace de parole est donné aux adolescents dans les lycées ? Important dans certains, faible ou inexistant dans d'autres.

Le tutoiement est systématique des adultes vers des jeunes de 17-18 ans, c'est un tutoiement de subordination. On pourrait retravailler les codes sociaux.

La gestion des retards et des absences : la notion de retard est quelquefois inexistante. Un retard est comptabilisé comme une absence parfois sur la matinée entière. Des élèves tentent de rentrer en cachette pour aller en cours, ce sont des élèves « accrocheurs ». Tous ces incidents émaillent la vie des établissements scolaires et les élèves élaborent des stratégies pour « s'en tirer ». Des chefs d'établissement essaient de « réconcilier règlement et intelligence », selon leur expression.

Une conséquence des mesures anti obésité est la suppression des distributeurs de boissons ou de friandises ; la loi anti tabac en interdit aussi la consommation dans les établissements scolaires.

Les élèves sortent dans la rue pour fumer à l'extérieur et vont acheter des barres chocolatées à la boulangerie ou la supérette proche. Ils sortent et « s'évaporent », certains ne reviennent pas. La disparition des lieux de convivialité dans les établissements scolaires entraîne les élèves vers l'animation de la ville, sans qu'ils l'aient décidé a priori, mais cela se fait petit à petit.

Il faut souligner l'importance de la machine à café ou autres lieux de « potinage », de construction d'une identité collective, ce n'est pas de l'anecdote, la convivialité a une fonction sociale fondamentale, entre autres pour déclencher l'envie d'aller au lycée !

6. Les parents sont peu impliqués, ils ne comprennent pas le fonctionnement du système scolaire. Il ne s'agit pas seulement de parents non francophones, certains ne savent pas dans quelle section est leur enfant, ne viennent pas dans les établissements scolaires. Certains élèves n'ont personne qui les conseille.

Pour un peu que leur orientation soit mal choisie, qu'ils aient un bas niveau scolaire, les sociabilités adolescentes peuvent prendre le pas sur la scolarité.

Il y a un décalage entre les modes de vie adolescents et les contraintes du LP. Beaucoup d'ados se couchent tard, voire très tard et ont des dettes de sommeil. Ils peuvent rester tard sur Internet par ex, activités nocturnes silencieuses en concurrence avec l'école. D'autres travaillent le soir tard, ou font du sport. Certains vivent des situations d'abandon, quasiment SDF, ou sans papiers.

Les parents ne sont pas toujours là pour faire dormir le soir et réveiller un adolescent le matin, car ils ou elles travaillent très tôt ou très tard. Des études montrent que les adolescents ont besoin de dormir le matin. On ne peut pas tout modifier, les préconisations doivent composer avec le réel. Pour ce qui est du sommeil, il n'est pas perçu comme un besoin par les élèves, on pourrait envisager un travail de prévention à ce propos dans les lycées.

La formation des enseignants fait partie des préconisations importantes sous peine de voir des mesures comme les entretiens de situation, se vider de leur sens simplement par manque de savoir faire. On pourrait aussi proposer de travailler autour des règlements intérieurs et de l'accession à la citoyenneté des élèves dans les lycées.

On pourrait imaginer de revaloriser les formations en LP en donnant tous les ans une reconnaissance médiatique aux examens de CAP, de BEP, aux bacs professionnels, aux BTS etc, du même type que celle qui est accordée aux candidats aux bacs généraux.

► ÉCHEC SCOLAIRE PRÉCOCE ET PROBLÈMES D'ORIENTATION.

■ CATHERINE MATHEY-PIERRE, CHERCHEUSE AU CNRS-CNAM

Lors d'une recherche sur « Difficultés scolaires précoces et offre en formation professionnelle courte », des entretiens répétés dans deux ZUS, l'une à Nantes (7 jeunes garçons) l'autre en Seine Saint Denis (10 élèves de CIPPA dont 4 filles), entre 2001 et 2006, auprès de jeunes en fort échec scolaire ont permis de reconstituer leur trajectoire scolaire et de première année de vie professionnelle.

On constate qu'avoir 16-18 ans n'a pas la même signification selon le sexe, le parcours scolaire et le lieu d'habitation.

Entre 16 à 18 ans, ces jeunes sont toujours dans un cadre scolaire puisqu'ils ont redoublé au moins une fois, ils sont donc normalement toujours scolarisés ou en tout cas inscrits au collège même s'ils en sont souvent absents.

Une recherche récente sur les « inégalités socio-spatiales d'éducation » a permis de montrer qu'à égalité de précarité sociale des familles, les parcours scolaires et d'orientation sont inégaux selon l'académie, le département et surtout le fait d'habiter en ZEP et dans certaines ZEP plus que d'autres.²⁹

La catégorie « autres orientations » après la 2nde varie du simple au double entre ZEP. Le travail peut devenir extrêmement difficile dans certains collèges quand les actes d'incivilités et de violence augmentent et perturbent le climat scolaire.

L'échec scolaire est très important, comme la proportion de jeunes non diplômés. Mais l'enquête montre également que le lien entre population défavorisée et sous réussite scolaire n'est pas inéluctable si certaines conditions sont réunies ce qui, d'après nos observations sur 6 ans, dans les ZEP étudiées, est rarement arrivé. L'orientation de ces jeunes se construit dans ce contexte très inégal qui produit davantage qu'ailleurs des jeunes en échec scolaire important même si une petite partie des élèves réussit.

29. Par exemple, l'accès en 1^{re} générale dans la Loire est de 34 %, en Loire Atlantique, il est de 20 % et dans les Yvelines de 18 %, soit presque la moitié de la Loire.

Recensement 99	ZUS SSD	ZUS Nantes	Ensemble des ZUS	France
% de 15-24 ans	19	16	16	13
% de 15-24 ans sortant bacheliers	21	22	25	37
% de 15-24 ans non diplômés	38	32	32	20
Taux de chômage des 15-24 ans	48	43	39,5	26

La comparaison entre les deux ZUS montre combien il est difficile de rattraper un échec scolaire précoce même s'il existe localement une offre importante de formation professionnelle courte. De plus, c'est très long et coûteux de rattraper cet échec au niveau des apprentissages, de l'estime de soi et de sa possibilité de réussir. On ne peut donc pas traiter efficacement le problème des 16-18 ans s'occuper des problèmes antérieurs. Ces résultats indiquent l'importance qu'il y a à ne plus « fabriquer » des jeunes sans diplôme et sans qualification.

On parle surtout d'orientation pour ceux qui « sont orientés », dès le début de la scolarité : Tous, en raison de leur échec scolaire précoce ont déjà vécu plusieurs moments d'orientation avant la 3^{ème} :

- les redoublements du CP (un élève de CIPPA a même fait 3 CP et à Nantes, un seul ne redouble pas) ;
- les redoublements d'autres classes primaires ;
- des orientations en classes de perfectionnement en primaire ;
- des exclusions du collège, et à la suite un changement d'établissement ;
- des pré-orientations en apprentissage en CFA ou MFR, en 4^{ème} AS et 3^{ème} VP, et pour les CIPPA, une orientation pour certains dès la 6^{ème} en SEGPA.

On retrouve les mêmes phénomènes d'éviction de la voie générale pour les deux groupes d'élèves mais ils sont accrus pour les CIPPA. Ces difficultés scolaires existent donc dès le CP et ne sont pas résolues, elles se maintiennent jusqu'en 6^{ème} et précèdent leurs difficultés au collège, surtout dans les matières générales. Étant donné l'extrême faiblesse de ces résultats, on peut penser que certains élèves ont « traversé » les classes « à l'ancienneté ».

Pour ces jeunes, plus que pour d'autres, l'orientation n'est pas un processus continu et réfléchi, mais un constat répété d'échecs. Ils « sont orientés » de façon progressive et persuasive parce qu'ils ne suivent pas dans les matières générales. Dans les meilleurs des cas, ils trouvent une place pour faire une formation professionnelle mais elle est souvent choisie en raison des places disponibles et de facteurs extérieurs comme la proximité entre le lycée et le domicile ; au pire, en attendant une affectation, ils continuent à trouver des revenus dans l'économie parallèle et le trafic de drogue.

Tout au long de leur scolarité un problème difficile à résoudre est celui de leur notation : comment noter des élèves très faibles sans les dévaloriser davantage, et ensuite, comment savoir quel est réellement leur niveau pour les orienter ? Comment maintenir des exigences d'apprentissage sans développer l'échec et en même temps l'absentéisme qui augmente avec la faiblesse de leurs résultats scolaires ? Les enseignants ont des difficultés à mettre en œuvre une attitude pédagogique d'encouragement. Les professionnels de la MGI se trouvent souvent devant des missions impossibles. Dans ce contexte, la décision d'orientation apparaît comme une opération chirurgicale de désenchantement, comme un moment de vérité dans un langage de vérité.

Cette étude attire l'attention sur la forte rancœur de ces jeunes devant l'impuissance à les aider à sortir de leur échec scolaire, ceci d'autant plus qu'il frappe particulièrement les élèves d'origine immigrée. Différentes enquêtes ont montré que dans 9 cas sur 10 les difficultés de comportement étaient réactives à l'échec. D'ailleurs, ces élèves formulent un besoin d'exigence de la part de leurs enseignants. Pour cela, ils apprécient toute forme d'aide scolaire, certains demandent même des contraintes d'emploi du temps sur une journée entière dans le cadre du collège, incluant soutien scolaire et activités extrascolaires. Leur demande est celle d'une éducation fortement structurée et d'une aide scolaire adaptée à chacun et au bon moment.

Ces constats conduisent à différentes interrogations :

- Sur l'exigence du niveau* à avoir pour être admis dans la classe supérieure dès le CP et sur les moyens qui permettraient à tous les élèves d'atteindre le niveau requis, autres que le redoublement;
- Sur les moyens pédagogiques* réussissant à faire prendre conscience aux élèves de la nature de la mise en activité nécessaire pour réussir scolairement;
- Sur la posture professionnelle des enseignants* qui demanderait une formation plus orientée vers la pédagogie de la réussite;
- Sur les formes que pourraient prendre une aide spécialisée* pour les élèves et un soutien pour les enseignants³⁰.

► L'ABANDON D'ÉTUDES EN BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL : ENQUÊTE SUR UNE RÉALITÉ SOCIALE MAL CONNUE³¹

■ AUDREY MARIETTE, DOCTORANTE EN SOCIOLOGIE À L'EHESS MEMBRE DE L'ÉQUIPE ENQUÊTES, TERRAINS.

L'enquête s'est déroulée en 2006-2007 dans quatre académies, auprès de huit établissements en secteurs « Production » et « Services » ; soixante-dix entretiens ont été réalisés avec des membres des équipes de direction, des équipes pédagogiques et des jeunes sortis des établissements au cours de leur Bac pro.

« Abandon » d'études, « décrochage » et « déscolarisation » : des phénomènes à distinguer
Distinguer « abandon » et « décrochage scolaire » : les décrochages n'aboutissent pas tous à des abandons d'études. À l'inverse, l'abandon ne correspond pas toujours à l'aboutissement d'un processus de décrochage : une partie des départs en cours de Bac pro correspond à des arrêts brutaux de scolarité. L'abandon ne concerne donc pas seulement des élèves en « échec scolaire » et, par ailleurs, il n'est pas toujours vécu comme un « échec » par les jeunes.
Distinguer « abandon » et « déscolarisation » : les sorties d'élèves d'un établissement ne sont pas toutes suivies par une déscolarisation. Certains départs sont suivis d'une re-scolarisation dans un autre établissement (lycée public, lycée privé ou CFA).

UN MANQUE D'OUTILS STATISTIQUES OU LA DIFFICILE MESURE D'UN PHÉNOMÈNE MAL CONNU

Un manque d'outils statistiques : les bases académiques de données élèves permettent seulement de connaître le nombre d'élèves entrés en Première que l'on ne retrouve plus l'année suivante en Terminale dans le même établissement ; de plus elles ne permettent pas de connaître la cause des départs. Malgré les enquêtes IVA et IPA, le devenir des jeunes après leur sortie des établissements est lui aussi mal connu. De leur côté, les établissements sont confrontés à des difficultés de comptage. Le taux de « sortie » des établissements fournit, au mieux, une indication non précise du taux d'abandon ; il ne renseigne pas sur les causes et les conséquences de l'abandon (l'enquête a montré l'impossibilité matérielle pour les établissements de réaliser les « entretiens de situation » avec les jeunes partis). De même, le taux de « démission » ne correspond pas au taux d'abandon : certaines démissions sont imposées par l'établissement aux élèves pour éviter un conseil de discipline.

D'après l'enquête réalisée, les départs en cours de Bac pro sont moins importants qu'en BEP en effectifs réels, mais proportionnellement, ils sont souvent aussi importants en Bac pro qu'en BEP. Les chiffres recueillis auprès des huit établissements montrent que les taux de sortie sont très variables d'une année à l'autre, ne sont pas plus importants en Production qu'en Services et ne sont pas plus faibles dans les filières les plus sélectives (par exemple, pour un des lycées enquêtés en région parisienne, il était de 23 % en 2006 et de 10 % en 2007 en Bac pro électrotechnique). Pour comprendre les variations de ces taux de sortie, il

30. S. Broccolichi, D. Trancart, C. Benayed (coord.), « *Les inégalités socio-spatiales d'éducation* », Rapport de recherche DATAR/DEP/ministère de la Recherche, 2006. (cisad.adc.education.fr/dister/)

Catherine Mathey-Pierre, « *Difficultés scolaires précoces et offre en enseignement professionnel court : exemples dans deux zones urbaines sensibles* », Rapport pour la Mission Économie/DEP-MEN, *Les Dossiers Éducation et formations*, Hors série, novembre 2006, en ligne sur le site de la DEP.

31. Étude commandée par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), sous la direction de Stéphane Beaud, janvier 2008, à paraître en 2008 aux publications CPC documents.

faut prendre en compte: la politique de l'établissement en matière d'abandon, l'offre locale de formation (effets de concurrence avec le privé et/ou l'apprentissage) et l'état du marché du travail local.

LA QUESTION DE « L'ORIENTATION PAR DÉFAUT »

Elle se pose aussi en Bac pro (et pas seulement en BEP).

L'orientation par défaut en BEP de certains élèves provoque et explique une partie de l'absentéisme, mais aussi du « présentéisme ».

Les cas d'inadéquation entre BEP et Bac pro concernent des élèves en situation d'échec scolaire en Bac pro (pour cause d'un niveau trop élevé par rapport au BEP) *mais aussi* des élèves en situation de réussite scolaire (déçus par leur formation de Bac pro, c'est notamment le cas des BEP Carrières Sanitaires et sociales pour lesquelles aucun Bac pro ne correspond réellement à leur formation de BEP).

Dans les cas où un même BEP ouvre sur différents Bacs pro, certains élèves sont orientés par défaut dans un Bac pro qu'ils n'ont pas choisi et/ou voulu, soit parce qu'ils n'ont pas eu de place dans le Bac pro qu'ils demandaient, soit parce qu'ils ont dû choisir leur Bac pro en fonction de l'offre de formation proposée dans leur établissement d'origine.

► ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

On parle surtout d'orientation pour ceux qui « sont orientés » dès le début de la scolarité. Pour les autres la question se pose moins.

Le sentiment d'injustice et d'échec est très important. Parmi les élèves du LP, beaucoup sont issus de l'immigration, plus qu'en lycée général et technologique.

4 axes se dégagent:

- nécessité d'impliquer les parents; les 16-18 ans ne sont pas encore majeurs mais en recherche d'autonomie, tout en étant encore très dépendants des adultes.
- penser aux conditions de la réussite scolaire et sociale et essayer de comprendre les mécanismes qui mènent à l'échec; par exemple, les entretiens d'orientation visent parfois à aider les élèves à revoir à la baisse leurs ambitions, à transformer une orientation probable en orientation désirée, c'est la soumission librement consentie; faut-il être réaliste pour deux dans ces entretiens, il y a une augmentation de l'orientation en général vers les filières générales, l'élève doit s'inscrire dans la réalité de la société telle qu'elle est pour la rentrée suivante.
- revaloriser certains métiers et certaines branches comme les travaux publics. Le bâtiment fait un effort, mais pas la restauration, il faudrait réfléchir aux carrières, aux salaires, aux conditions de travail, aux horaires.
- penser la formation des enseignants et des adultes en général.

Enfin l'orientation est une question liée à l'image de soi et à la réputation. Les jeunes en échec ont l'impression de n'avoir l'air de rien, ils perdent la face avec comme issue la dépression, la violence ou alors l'abandon.. C'est un problème existentiel: de quoi j'ai l'air par rapport à mes pairs, de quoi a l'air mon avenir, je vais être qui plus tard?

L'orientation est un vaste chantier. C'est un élément très important de la problématique des 16-18 ans, car à la fin de la scolarité obligatoire, ces jeunes se trouvent souvent en grande difficulté, sans solution.

Il existe un réel décalage entre les textes et les dispositifs officiels et la réalité révélée par les études et les témoignages de terrain. Comment relier les deux et faire en sorte que les premiers ne soient pas si éloignés des seconds? Dans tous les cas les enquêtes de terrain sont indispensables pour rendre compte de la complexité des questions abordées.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La prise de conscience d'une exclusion latente et chronique, à bas bruit, de certains jeunes est déjà ancienne. Pour tenter de résorber l'échec, de très nombreuses mesures et initiatives relatives notamment au public des 16-18 ans en difficulté d'insertion ont déjà été prises sans parvenir à une amélioration significative de leur situation. Trop nombreux sont encore les jeunes mineurs en rupture de scolarité et en situation de grande précarité sociale.

Les raisons d'un relatif échec des stratégies envisagées pour prévenir avec efficacité cette précarisation, et ceci malgré une réelle bonne volonté des différents acteurs, sont multiples.

1. Les différentes institutions qui interviennent n'ont pas assez de connexions entre elles sur le terrain. Ce manque de travail croisé, ce « gap » entre les différents niveaux fait que de nombreux jeunes passent entre « les mailles du filet ».

2. C'est le fameux effet « patate chaude » qui fait que les jeunes en échec sont renvoyés d'institution en institution toujours vers quelqu'un d'autre sans que jamais leur situation soit réglée.

3. Cela renvoie les adultes au sentiment d'impuissance qu'ils éprouvent à résoudre des cas tous très différents, souvent douloureux et pour lesquels il n'existe pas de solution toute faite. Voir à cet égard le numéro de *Diversité* : « Les professionnels entre souffrance et vitalité »

4. Il s'agit également d'être clair sur la désignation du public concerné : qui sont ces jeunes ? S'agit-il de nouveaux arrivants ? de jeunes de la deuxième voire troisième génération ? de jeunes issus de classes sociales défavorisées ?

5. Les bonnes intentions en « faveur » de la jeunesse ont leur revers et on peut observer des effets pervers et des paradoxes :

- ce public qui fait souci représente une sorte de « marché » pour certains acteurs
- la « diversité » est à la mode et on assiste à un affichage très tapageur cependant quid de la réalité sur le terrain ? Les représentations de ces publics restent la plupart du temps négatives et fausses.
- les injonctions contradictoires des politiques publiques sont à souligner : par exemple on demande aux jeunes en difficulté plus qu'aux autres alors qu'on prétend leur en donner plus ; la jeunesse est considérée comme l'avenir du pays mais de fait elle semble gêner dès qu'il y a le moindre problème ; la question de la temporalité est en ce sens cruciale. On demande à

tous les enfants la même durée d'apprentissage alors que certains partent avec du retard. On parle de formation tout au long de la vie mais il s'agit d'abord de permettre une formation initiale réussie et d'éviter toute rupture, en bref d'assurer une continuité éducative pour tous les jeunes. En effet par exemple un an ne suffit souvent pas pour permettre à un nouvel arrivant de comprendre la langue de la parler et de s'insérer dans la société. Enfin, les immigrants sont-ils une richesse pour notre pays ou un obstacle?

Il s'agit là de nœuds logiques qui font obstacle.

La question particulière des jeunes entrés hors regroupement familial reste sans réelle réponse s'ils ne sont pas scolarisés par l'Éducation Nationale, ce qui reste rare malgré les dispositifs spécifiques mis en œuvre par cette institution. Ils ne sont pas considérés comme étant en situation irrégulière du fait de leur minorité, mais ne peuvent prétendre au statut de stagiaires de la formation professionnelle leur ouvrant droit aux dispositifs de formation. Ils sont dans un entre-deux juridique qui doit mobiliser les acteurs pour trouver une solution respectueuse de leurs droits.

Sont nécessaires :

Une acculturation collective et professionnelle, par exemple par le biais de journées de formation nationales sur le thème de « diversité et intégration ».
Le repérage et la mutualisation des bonnes pratiques.

L'inscription dans la durée des politiques publiques;

Une prise en charge globale dans l'accompagnement des jeunes, qui fasse le lien entre intégration scolaire ou professionnelle et intégration sociale;

Une approche individualisée, dans les objectifs, les méthodes et les outils pédagogiques, du fait notamment de l'hétérogénéité des publics mais surtout du fait de leur situation sociale et psychologique;

Sur le sujet des stages développement de solutions type parrainage en impliquant des réseaux d'entreprises et associations d'étudiants.

Pour les nouveaux arrivants, un apprentissage linguistique renforcé; un renforcement de la scolarisation en maternelle et l'information/ouverture de l'école aux parents.

Une prise en compte du passé des jeunes, une valorisation de leurs savoirs scolaires, mais également de leurs savoir-faire, de leurs capacités, de leurs acquis, de leur culture.

Un travail à l'échelle européenne pour prévoir une harmonisation des conduites à tenir en matière de prévention des ruptures éducatives.

Peut-être faudrait-il aussi que les dispositifs de la réussite éducative prennent en compte les jeunes après 16 ans ce qui était le cas pour la veille éducative. La question de l'ouverture des écoles de la deuxième chance aux jeunes à partir de 16 ans pose des problèmes mais mérite d'être examinée. Mais somme toute que peut-on attendre des divers dispositifs qui accueillent les jeunes de plus de 16 ans, en matière de formation et d'intégration?

Un état des lieux et une synthèse des recherches portant sur les jeunes rencontrant des difficultés en matière d'éducation et d'insertion socio-professionnelle de la fin de la scolarité obligatoire à la majorité civile en France sont nécessaires. Ils permettraient de mieux cerner les questions soulevées, c'est l'objet de l'appel d'offres lancé par la DIV.

LES PARTICIPANTS

DIRECTION SCIENTIFIQUE

Maryse Esterle Hedibel, chercheuse au CESDIP

ORGANISATEURS

Marie D'Alberto, DAIC
Dominique Bargas, DGESCO-MGI
Élise Charbonnel, ACSÉ
Francis Delarue, VEI-CNDP
Yves Goepfert, DIV
Kaïs Marzouki, ACSÉ
Bruno Morin, DPM
Serge Nédelec, DIV
Marie Raynal, VEI-CNDP

INTERVENANTS

Richard Behara, association Hui Ji
Emmanuel Bertin, directeur régional de l'ACSE en Alsace
Hubert Brin, membre du conseil économique et social et de l'ACSÉ
Dominique Brindel, directrice du CIO de Charenton (Val-de-Marne)
Jean-Paul Caille, direction de l'Éducation, de la prospective et de la performance, MEN
Séverine Chauvel, Centre Maurice Halbwachs (ENS-CNRS-EHESS)
Élisabeth Clanet, CNED (Centre national d'enseignement à distance)
Cécile Cochy Direction de la population et des migrations
Aude De Calan, directrice de l'Espace santé jeunes de Nanterre
Francis Delarue, CNDP
Laurent El Ghazi, maire adjoint chargé du handicap et de la santé à Nanterre, chef de service des urgences de l'hôpital Max Fourestié, président de l'association nationale des élus santé publique et territoires
Vijé Franchi, maître de conférence en psychologie clinique
Clotilde Giner, AFEV
Nonna Goasguen, Directeur de la PJJ Protection Judiciaire de la Jeunesse, chargé de mission à Serge Goffard, linguiste

Ghislaine Hudson proviseure du lycée polyvalent Joliot Curie de Dammarie les lys 77
 Françoise Lorcerie, directrice de recherches au CNRS,
 Audrey Mariette, Doctorante en sociologie à l'EHESS Membre de l'équipe Enquêtes, Terrains,
 Centre Maurice Halbwachs (ENS-CNRS-EHESS)
 Catherine Matthey Pierre, chercheuse au CNRS-CNAM
 Michel Joubert, professeur de sociologie à l'Université Paris 8
 Eliane Kervern, François Letapissier, Casnav Nantes
 Marie Raynal, rédactrice en chef de la revue *Diversité*
 Michael Rigolot, CASNAV de Besançon
 Eunice Mangado, AFEV
 Bruno Morin, ACSé
 Claire Schiff, maître de conférences en sociologie, Chercheur LAPSAC/CADIS
 Jean-François Taillandier, adjoint au chef de bureau MEN-DGESCO
 Françoise Tétard, Historienne, ingénieur au CNRS, Centre d'histoire sociale du xx^e siècle

Table ronde européenne

Ellen Abraham, Allemagne
 German Bernals-Rios, Commission Européenne
 Laura Cassio, Commission Européenne
 Anna D'Arcangelo, Italie
 Ibrahim Demirer, Turquie
 Gabriela. Droc, Roumanie
 Baudoin Duelz, Belgique
 Claudio Federico, Italie
 Peter Klandt, Allemagne
 Diana Macri, Italie
 Sandra Mardones.Larson, Suède
 Maria Mendrinou, Grèce
 Jim O'Donovan, Irlande
 Evgenia Petkovka, Bulgarie
 Judith Szira, Hongrie

Inscrits

Bier	Bernard		ANLCI
Aberlen	Michel		Mission insertion des jeunes (DGEFP)
Ackermann	Sylvie	Documentaliste	CNDP-VEI
Anoune	Djamila		ACSE Languedoc-Roussillon
Bachet	Nicolas		DR ACSE Champagne-Ardennes
Bargas	Didier		IGAENR
Bargas	Dominique		
Bendjoudi	Ratiba		l'ACSE
Bigéard	Jean-Marie	Directeur	Casnav Besançon
Bocquet	Alain	Vice-président	ANDEV
Bordin	Dominique		FTA CAOMIDA de Boissy St Léger
Boutbiba	Zohra	Chargée de communication	AEFTI
Brin	Hubert		Conseil économique et social/ACSE
Caillat-Grenier	Guy		SGAR Ile de France mission pour l'E des chances

Cavet	Christiane		
Cerati	Marie		CIEP
Charbonnel	Élise		l'ACSE
Chazy	Olivier		Direction gale de l'action sociale
Clanet	Élisabeth	Chef de mission	CNED
Cochy	Cécile		DPM/ACI2
Collet	Céline		ACSE Champagne Ardenne
Cortier	Claude	Chargé recherche	INRP
Dahmani	Saadia	Documentaliste	CNDP-VEI
Dalberto-Hussenot	Marie		DPM/ACI
De Calan	Aude	Directrice	Espace santé jeunes de Nanterre
De Ferrari	Mariélène		CLP
Delarue	Francis	Responsable adjoint de département	CNDP/VEI
El Ghozi	Laurent	Adjoint au Maire	Nanterre/santé
El Mestari	Tayeb		ACSE DR Aquitaine
Ester	Jean-Claude		HALDE Directeur adjoint promotion/égalité des chances
Esterle-Hedibel	Maryse		IUFM Nord-Pas-de-Calais, cesdip/CNRS
Fabius	Béatrice		
Félix	Mélanie		Conseil général Essonne
Fernandez	Hervé	Secrétaire général	ANLCI
Fouque	Isabelle		ACSE DR PACA
Frydman	Valérie	IA-IPR Lettres	(Créteil)
Galligani	Stéphanie	Maître de conférences	Paris III
Gauthier	Roger-François	IGAENR	
Gherbi	Karima	Assistante	ACSÉ
Gilles	Mireille	Pilote MGI 77	
Goasguen	Nonna	Directeur	PJJ chargé de mission à l'ACSE
Goepfert	Yves	Chargé mission	DIV
Goffard	Serge		
Hudson	Ghislaine	proviseure	Dammarie les lys 77
Kervern	Éliane		Casnav Nantes
Le Goff	Julie		l'ACSE/DAES
Leblanc	Marie-Thérèse	Adjointe à la direction	ANAEM accueil intégration
Lévy-Delpla	Laurence		Délégation interministérielle à la famille
Leydier	Jocelyne	IGAENR	
Macera	Anouschka		Casnav Besançon
Madelin	Bénédicte		

Manach	Julie	Stagiaire	DPM
Mangado-Lunetta	Eunice		AFEV
Marzouki	Kaïs	Directeur de l'action éducative et solidarités	ACSE
Massengo	Clotaire	Chargé d'étude	HALDE
Mokri	Hossein		
Morin	Bruno		DPM/ACII
Naudin	Odile		Institution de la défense des enfants
Nedelec	Éric		
Nutte	Ouarda		ACSE DR Ile de France
Peutot	Fabrice		Casnav Grenoble
Philipp	Marie-Gabrielle		Ex CIEP, ex CASNAV, RIE
Rabaud	Michel	Chef	DGLFLF
Raynal	Marie	Responsable département	CNDP/VEI
Raynaud	Dominique		
Rigolot	Michaël	Professeur	Casnav Besançon
Roger	Sylvie	Référente illettrisme	ACSÉ
Rolg	Claire		ACSÉ
Sanoussi	Kag	Directeur régional	ACSÉ
Schiff	Claire		Université Bordeaux 2
Servant	Anne-Marie		Direction générale de la santé
Si-Ahmed	Djouhra		ACSE Centre
Sloma	Clémentine		CNAF
Téodore	Michèle		
Tétard	Françoise	Historienne	CNRS
Théodor	Michèle	Chargée d'étude	CAS INRP
Théodose	Édith		Association La Brèche 77
Thyrion	Samuel	Chargé de mission	IREV Nord-Pas-de-Calais
Tiercelin	Arnaud		
Tiercin-le Meur	Sylvie	Chargée de mission	ACSÉ B2H
Viscontini	Alexandre		DPM/ACI
Zahri	Abdelouahab		Ville de Nanterre/éducation