

Exemplaire n°

*RAPPORT*  
EVALUATION DE LA POLITIQUE  
DE LA REUSSITE EDUCATIVE A PARIS

- Avril 2010 -

N°09.16

Rapporteurs :

....., inspecteur général,  
....., inspecteur,  
....., chef de service administratif,  
....., inspecteur.

*Le Maire de Paris*  
09.16

27 AVR. 2009

NOTE

à l'attention de

**Madame**

**Directrice Générale de l'Inspection Générale**

\*\*\*\*\*

Objet : La politique de la réussite éducative à Paris.

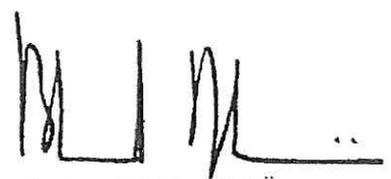
A sa seule initiative ou en collaboration avec des partenaires – les services de l'éducation nationale et la caisse d'allocations familiales en particulier –, la Ville de Paris finance et met en œuvre un ensemble de dispositifs de soutien éducatif. Ils visent à éviter le décrochage scolaire ou la marginalisation sociale des jeunes auxquels ils sont proposés.

Plusieurs directions participent à cet effort, tant en milieu scolaire qu'en dehors : Direction des Affaires Scolaires, Direction de la Jeunesse et des Sports, Direction de l'Action Sociale, de l'Enfance et de la Santé, Direction des Familles et de la Petite Enfance, Direction de la Prévention et de la Protection, Direction du Développement Economique et de l'Emploi, Délégation Générale à la Politique de la Ville... Les dépenses ainsi engagées par la Ville ont été évaluées à 15 M€.

Sur la base des premiers travaux déjà engagés par le Secrétariat Général, vous recenserez ces dispositifs, mettrez en évidence leurs lacunes ou leurs redondances, évaluez dans la mesure du possible leur pertinence. Les dispositifs entrant dans le champ de la mission sont ceux destinés à des jeunes de 6 à 18 ans.

Au vu de ces appréciations, vous recommanderez les mesures de toute nature qui pourraient améliorer l'efficacité et l'efficience de la politique actuellement menée. Vous veillerez en particulier à une plus grande lisibilité et une meilleure cohérence des dispositifs.

Je souhaite que votre rapport me soit remis début 2010. *Très cordialement à vous*

  
Bertrand DELANOË

**NOTE DE SYNTHÈSE****RAPPORT DEFINITIF****EVALUATION DE LA POLITIQUE DE REUSSITE EDUCATIVE A PARIS**

---

La réussite éducative tend à remplacer le vocable plus traditionnel de lutte contre l'échec scolaire. Ce changement reflète la prise de conscience que toute éducation est une coéducation mettant aux prises quatre acteurs principaux : l'École et l'élève, bien entendu, mais tout autant la famille et la collectivité locale qui les accueille sur son territoire. À la recherche d'une introuvable définition d'une éducation réussie, il est proposé ici que le jeune adulte qui en a bénéficié a atteint un degré suffisant d'autonomie matérielle et morale pour mener à bien un projet d'existence. L'obtention de diplômes scolaires, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante : l'École ne peut pas tout et doit bénéficier de la coopération étroite de la famille et de la collectivité locale pour que chaque jeune ait une chance raisonnable de parvenir à ce résultat ambitieux.

Pour effectuer l'évaluation demandée par la lettre de mission, le choix a été fait de se situer entre l'entrée en maternelle marquant le début de la scolarité et la sortie du collège, moment où est délivré le premier diplôme d'enseignement.

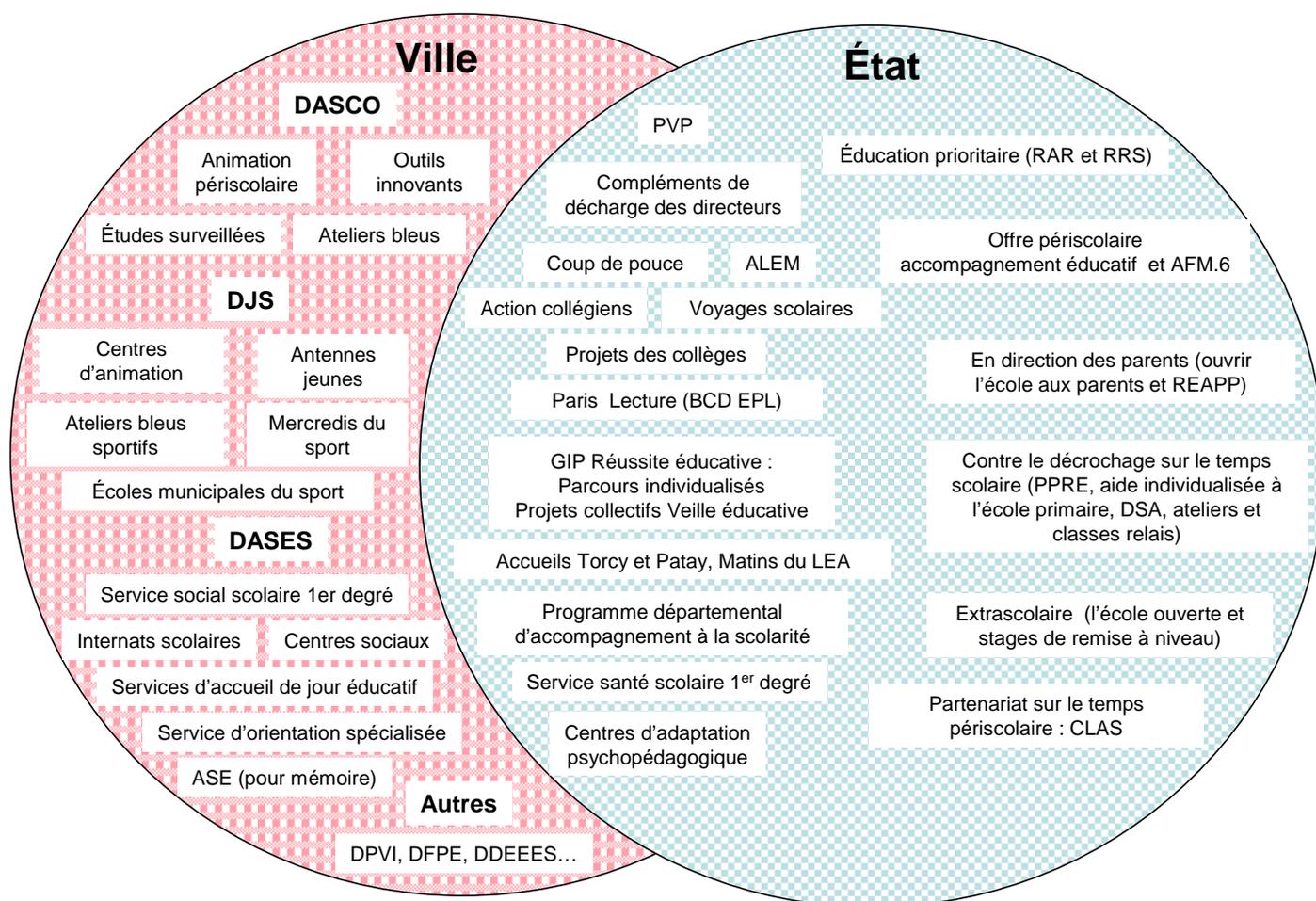
Sur le plan strictement scolaire, on peut dire que Paris fait assez bien en moyenne mais doit mieux faire pour améliorer ses points faibles. Les effectifs concernés sont près de 190 000 scolarisés en écoles maternelles, élémentaires et dans les collèges de la capitale. Si les écoliers semblent sortir du primaire avec un niveau meilleur que celui constaté nationalement, les collégiens perdent cet avantage au moment du brevet. Surtout, les résultats et situations sont très divers selon les quartiers, légitimant la géographie de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville.

Différents travaux sociologiques de portée nationale ou récemment menés sur le terrain parisien fournissent par ailleurs des orientations précieuses en vue d'une rénovation de la politique de la Ville de Paris en faveur de la réussite éducative. Ils montrent la vanité de l'élitisme républicain, l'importance déterminante des situations familiales et la difficulté à laquelle l'institution scolaire se confronte actuellement pour à la fois mesurer et maîtriser les phénomènes d'absentéisme et de décrochage.

Une fois le décor ainsi planté, il convient ensuite de cerner les efforts fournis pour aider les jeunes parisiens à réussir leur éducation. On constate alors un foisonnement dont la figure ci-après tente de donner une vision synoptique.

L'État - en particulier l'Éducation nationale en son sein - multiplie pour sa part les dispositifs ou les adapte pour résoudre les difficultés croissantes qu'il rencontre, en particulier au collège : évolution de l'éducation prioritaire par la mise en réseau des

établissements des différents niveaux, implication récente dans l'accompagnement éducatif, personnalisation des parcours, ouverture accrue aux parents, utilisation plus fréquente des temps péri- et extrascolaires, travail en partenariat. Ces évolutions favorables constituent un point d'a



Dans ce contexte évoluant rapidement, la Ville n'est pas en reste. Elle intervient soit en participation (à l'intersection des deux cercles), soit de sa seule initiative de manière facultative. La notion de participation regroupe des actions pour l'essentiel financées par la Ville mais qui s'effectuent soit dans le cadre d'obligations assurées par l'État ailleurs qu'à Paris, soit dans le cadre d'un co-pilotage du dispositif.

La dépense totale de la Ville a été évaluée par l'Inspection générale à un peu plus de 200 M€ pour près de 3 200 agents. Ce résultat va très au-delà de la lettre de mission qui indiquait une première évaluation à 15 M€. Pour autant, le montant retenu dans le rapport ne semble pas excessif, si on le met en regard de la définition d'une éducation réussie ici proposée. Cette approche a le mérite d'ouvrir la possibilité d'éventuels redéploiements. La dépense est supportée aux trois quarts par la DASCO, 20% par la DASES et 5% par la DJS. Elle est concentrée à 95% sur le primaire.

Trois grands types d'orientation découlent de la présente évaluation.

D'abord une nécessité : renforcer et systématiser le partenariat avec l'Académie de Paris - dont le GIP réussite éducative a établi la preuve de l'efficacité -, en ayant le souci de mieux suivre les contributions financières de la Ville et d'évaluer la pertinence des dispositifs. Les partenaires semblent disposés à renforcer et étendre leur travail en commun.

Ensuite une opportunité : mobiliser sous la bannière de la réussite éducative les 3 200 agents rémunérés par la Ville dans des cadres formalisés.

Enfin une ambition : réorganiser les interventions de Paris autour de l'idée de parcours éducatifs à réussir. Il conviendrait pour ce faire d'opérer un double rééquilibrage de l'effort aujourd'hui trop centré sur le scolaire vers le secteur social / familial / jeunesse d'une part et de l'âge de l'élémentaire en partie vers l'âge du collège d'autre part. Une telle politique implique une coordination plus étroite d'une politique globale entendue comme le soutien de la collectivité aux familles élevant des enfants à Paris. Deux moments délicats requièrent une attention particulière : le passage de l'école élémentaire au collège et la sortie du collège sans diplôme. Enfin la question des rythmes scolaires en primaire reste d'actualité.

\*

A l'issue de la procédure contradictoire, un désaccord de fond subsiste avec la directrice des affaires scolaires sur le périmètre de la réussite éducative. Elle juge le concept dilué dans le rapport. Elle considère que « la politique sociale n'est pas une politique de réussite éducative » et qu'elle « n'a pas d'effet direct sur la scolarité ».

Les rapporteurs maintiennent leur approche englobante qu'ils estiment justifiée par la loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale qui fait mention « d'action d'accompagnement des élèves et de leur famille dans des domaines non seulement éducatifs mais aussi périscolaires, culturels, sociaux ou sanitaires ». Leur travail tente d'établir l'importance de l'effort fourni par la collectivité parisienne pour lui permettre de le réorienter le cas échéant.

## SOMMAIRE

## INTRODUCTION

<b>1. L'ÉVALUATION DE LA REUSSITE EDUCATIVE A PARIS : ASSEZ BIEN EN MOYENNE, MAIS DOIT MIEUX FAIRE SUR SES POINTS FAIBLES</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1. L'avantage pris dans le primaire disparaît au collège, sur fond d'hétérogénéité</b> .....	<b>9</b>
1.1.1. La place de Paris dans les statistiques nationales.....	9
1.1.2. L'hétérogénéité des performances selon les arrondissements .....	11
1.1.3. La géographie de la réussite éducative à Paris prend en compte les inégalités de performance scolaire.....	14
<b>1.2. Les analyses sociologiques révèlent la complexité et l'ampleur des obstacles à la réussite</b> .....	<b>19</b>
1.2.1. Les débats généraux sur l'élitisme et l'égalité des chances.....	19
1.2.2. L'importance de la relation familiale dans la réussite éducative .....	20
1.2.3. L'appréhension insuffisante des phénomènes de décrochage.....	23
<b>2. DES DISPOSITIFS MULTIPLES ET DES MOYENS ABONDANTS</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1. La relation avec l'État oscille entre complémentarité, partenariat et superpositions</b> .....	<b>25</b>
2.1.1. Aperçu de l'offre propre à l'État.....	28
2.1.1.1. L'éducation prioritaire .....	28
2.1.1.1.1. Les Réseaux « Ambition Réussite » .....	28
2.1.1.1.2. Les réseaux « Réussite Scolaire » .....	29
2.1.1.2. L'offre périscolaire .....	29
2.1.1.2.1. L'accompagnement éducatif.....	29
2.1.1.2.2. Les Ateliers Français Maths en classe de 6 <sup>ème</sup> (AFM.6).....	30
2.1.1.3. Les dispositifs en direction des parents .....	30
2.1.1.3.1. L'action « Ouvrir l'école aux parents » .....	30
2.1.1.3.2. Le réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) ...	31
2.1.1.4. Les dispositifs contre le décrochage sur le temps scolaire .....	31
2.1.1.4.1. Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) .....	31
2.1.1.4.2. L'aide individualisée à l'école primaire.....	32
2.1.1.4.3. Le Dispositif de Socialisation et d'Apprentissages (DSA) .....	32
2.1.1.4.4. Les dispositifs relais .....	32
2.1.1.5. Les dispositifs extrascolaires .....	33
2.1.1.5.1. L'École ouverte.....	33
2.1.1.5.2. Les stages de remise à niveau durant les vacances scolaires.....	33
2.1.1.6. Un dispositif partenarial sur le temps périscolaire : le contrat local d'accompagnement à la scolarité .....	33
2.1.2. Les actions en participation.....	34
2.1.2.1. Le partenariat cofinancé : le GIP.....	34
2.1.2.1.1. Les points positifs.....	35
2.1.2.1.2. Les marges de progression .....	36
2.1.2.2. Les actions contre le décrochage.....	37
2.1.2.2.1. L'accueil Torcy.....	37
2.1.2.2.2. L'accueil Patay.....	37
2.1.2.2.3. Les matins du LEA .....	38

2.1.2.2.4.	Appréciation d'ensemble .....	38
2.1.2.3.	Les compléments de décharges de classe des directeurs d'école .....	39
2.1.2.4.	L'intervention sur temps et programme scolaire des professeurs de la Ville de Paris (PVP) 39	
2.1.2.5.	Le service de santé scolaire du premier degré .....	41
2.1.2.6.	Les centres d'action d'adaptation psycho pédagogiques (CAPP) .....	42
2.1.2.7.	Les missions locales pour l'emploi.....	44
2.1.2.8.	Les co-pilotages de dispositifs essentiellement financés par la Ville .....	45
2.1.2.8.1.	Paris Lecture .....	45
2.1.2.8.2.	Les dispositifs Coup de pouce et Ateliers Lecture Expression Mathématique (ALEM) dans le primaire .....	47
2.1.2.8.3.	L'Action collégiens dans le second degré .....	48
2.1.2.8.4.	Les voyages scolaires.....	49
2.1.2.8.5.	Les Projets des collèges .....	50
2.1.2.8.6.	Le programme départemental d'accompagnement à la scolarité .....	50
2.1.3.	Une complémentarité traditionnelle non exempte de superpositions .....	51
2.1.3.1.	Un partage en théorie clair des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire ....	51
2.1.3.2.	La volonté de l'École d'investir le champ de l'accompagnement éducatif.....	51
2.1.3.3.	L'embouteillage de l'offre sur les créneaux 11h30-13h30 et surtout 16h30-18h à l'école élémentaire .....	52
2.1.3.4.	Une difficulté à situer la mission d'orientation éducative .....	53
2.1.3.5.	Un bon travail en commun à mieux organiser .....	54
<b>2.2.</b>	<b><i>La réussite éducative est au carrefour de plusieurs politiques parisiennes</i></b> .....	<b>54</b>
2.2.1.	Le scolaire et le périscolaire.....	57
2.2.1.1.	Les études surveillées .....	57
2.2.1.2.	Les ateliers bleus en écoles élémentaires.....	57
2.2.1.3.	Les centres de loisirs .....	58
2.2.1.4.	Les classes de découverte .....	59
2.2.1.5.	L'accompagnement à la scolarité des centres d'animation.....	60
2.2.1.6.	Les actions de soutien éducatif dans les Antennes Jeunes .....	60
2.2.1.7.	Les mercredis du sport .....	61
2.2.1.8.	Les écoles municipales du sport .....	62
2.2.1.9.	La mise à disposition d'outils pédagogiques « innovants » .....	62
2.2.2.	Le social et le médicosocial.....	62
2.2.2.1.	Le service social scolaire du premier degré.....	62
2.2.2.2.	Le soutien à la fonction parentale dans le cadre d'une coéducation .....	65
2.2.2.3.	Le service d'orientation spécialisée.....	66
2.2.2.4.	Les services d'accueil de jour éducatifs.....	66
2.2.2.5.	Les internats scolaires et professionnels .....	67
2.2.2.6.	Pour mémoire, l'aide sociale à l'enfance .....	68
2.2.3.	Le développement des territoires et l'intégration .....	69
<b>2.3.</b>	<b><i>Une présence importante mais inégale selon les types d'actions, les étapes du cursus et les quartiers</i></b> .....	<b>70</b>
2.3.1.	Une approche du chiffrage global.....	70
2.3.1.1.	Une estimation des effectifs mobilisés par la Ville .....	73
2.3.1.2.	Une estimation de la dépense globale supportée par le budget de la Ville .....	73
2.3.1.3.	La réussite éducative lato sensu comme préoccupation commune à tous les services aux familles, premier budget de la collectivité parisienne ? .....	73
2.3.2.	Les quatre zones des actions de soutien et d'orientation en faveur de la réussite éducative.....	74
2.3.3.	La prééminence de l'école primaire.....	76
2.3.3.1.	Une école élémentaire dominante .....	76
2.3.3.2.	Des interventions réduites au collège, lieu des tensions les plus délicates.....	76

2.3.3.3. Une carence de dispositifs entre l'abandon de la scolarité et l'âge adulte .....	77
2.3.4. Une discrimination géographique de l'effort moins importante qu'attendue .....	78
2.3.5. Efficacité, efficience et pertinence de la politique de réussite éducative : des indicateurs difficiles à élaborer .....	78
2.3.5.1. Les difficultés générales de l'évaluation et certains de ses résultats .....	78
2.3.5.2. La coéducation, un obstacle à l'imputation des résultats .....	79
2.3.5.3. Quelques évaluations pertinentes d'ores et déjà disponibles.....	80
2.3.5.4. Des résultats en tout état de cause insuffisants au regard des attentes et du potentiel parisiens .....	81
<b>3. TROIS ORIENTATIONS POUR OBTENIR DES RESULTATS A LA HAUTEUR DES EFFORTS CONSENTIS .....</b>	<b>81</b>
<b>3.1. Une nécessité : mettre en ordre les partenariats avec l'Académie de Paris.....</b>	<b>82</b>
3.1.1. Coopérer avec l'Académie en définissant une convention de partenariat pluriannuelle allant au-delà du seul GIP .....	83
3.1.1.1. Définir des protocoles d'intervention associés à des situations types au niveau central et au niveau local .....	84
3.1.1.2. Améliorer l'organisation du travail au niveau de l'arrondissement .....	85
3.1.1.3. Définir ce qui relève du partenariat et de la complémentarité .....	85
3.1.1.4. Structurer l'offre de solutions alternatives à l'affectation des élèves.....	86
3.1.1.5. Partager les informations statistiques et l'évaluation des politiques dans un observatoire commun.....	86
3.1.1.6. Rompre l'isolement des acteurs de la réussite éducative .....	87
3.1.2. Piloter au moyen de synthèses, d'indicateurs et d'études .....	87
3.1.3. Favoriser l'accès aux ressources immobilières.....	89
3.1.3.1. Mettre au point les principes d'accès aux locaux scolaires par les divers intervenants susceptibles d'y développer leurs activités.....	89
3.1.3.2. S'assurer que nos responsabilités de propriétaire et de gestionnaire des collèges sont assumées.....	90
<b>3.2. Une opportunité : mobiliser l'ensemble des acteurs rémunérés par la Ville dans la démarche de la réussite éducative.....</b>	<b>90</b>
3.2.1. Décliner la méthodologie du GIP pour chaque école primaire sous le pilotage du service social scolaire.....	91
3.2.2. Définir le rôle des directeurs d'école et des personnels d'animation des centres de loisirs dans les processus de la réussite éducative .....	92
3.2.3. Élargir la sphère d'intervention des professeurs de la Ville de Paris (PVP) .....	93
<b>3.3. Une ambition : réorganiser les interventions de Paris autour de l'idée de parcours éducatifs à réussir.....</b>	<b>94</b>
3.3.1. Faire de la réussite éducative le dénominateur des politiques déployées en faveur des familles, de l'enfance et de la jeunesse .....	94
3.3.1.1. Procéder à un double rééquilibrage de l'effort du scolaire vers le social / familial / jeunesse et de l'élémentaire vers le collège.....	94
3.3.1.2. Coordonner plus étroitement, voire regrouper, les services à la famille .....	96
3.3.2. Dans la sphère périscolaire, se concentrer sur deux moments charnière .....	97
3.3.2.1. L'articulation entre école élémentaire et collège.....	97
3.3.2.2. La sortie sans diplôme du système éducatif .....	99
3.3.3. Promouvoir une réorganisation du temps scolaire favorable à la réussite éducative dans le premier degré.....	99

LISTE DES RECOMMANDATIONS.....	102
LISTE DES PERSONNES RENCONTREES.....	106
PROCEDURE CONTRADICTOIRE	

## INTRODUCTION

Par une lettre de mission en date du 27 avril 2009, le Maire a demandé à l'Inspection générale d'évaluer les politiques menées par la collectivité parisienne en matière de réussite éducative pour les jeunes de 6 à 18 ans. Cette lettre invite à élargir le domaine d'observation sans se restreindre aux seules activités de la direction des affaires scolaires.

En l'occurrence, Paris est légitime à intervenir en sa double qualité de commune et département. En effet, en sus d'une compétence obligatoire matérielle d'investissement et de fonctionnement, l'article L.216-1 du code de l'éducation<sup>1</sup> dispose : « Les communes, départements ou régions peuvent organiser dans les établissements scolaires, pendant leurs heures d'ouverture et avec l'accord des conseils et autorités responsables de leur fonctionnement, des activités éducatives, sportives et culturelles complémentaires. Ces activités sont facultatives et ne peuvent se substituer ni porter atteinte aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État. Les communes, départements et régions en supportent la charge financière. Des agents de l'État, dont la rémunération leur incombe, peuvent être mis à leur disposition. L'organisation des activités susmentionnées est fixée par une convention, conclue entre la collectivité intéressée et l'établissement scolaire, qui détermine notamment les conditions dans lesquelles les agents de l'État peuvent être mis à la disposition de la collectivité. »

La « réussite éducative » est toutefois une terminologie plus générale et récente pour désigner une politique publique qui dépasse ce cadre législatif. Du fait de son caractère englobant, elle incite en effet à regarder au-delà des activités organisées dans les seuls établissements d'enseignement mentionnés par la loi.

À première vue, la locution « réussite éducative » rend positive la double négation traditionnelle de « lutte contre l'échec scolaire ». Ce faisant, en substituant « éducatif » à « scolaire », elle pose le problème de manière délibérément renouvelée. Loin de relever d'un simple euphémisme, elle se place ainsi au cœur d'interactions de multiples intervenants très hétérogènes : s'y trouvent enchevêtrés sphères publique et privée, institutions et familles, parents et enfants ; mais aussi plusieurs types de personnes morales, à titre principal État et collectivités locales, accessoirement associations et entreprises. Ils sont tous appelés à être des partenaires actifs d'une démarche dite de « coéducation ». Quant aux domaines des politiques publiques concernées, ils mêlent de manière plutôt classique le scolaire, le culturel et le sportif mais aussi le social... La géographie de la réussite éducative focalise, elle, sur les quartiers sélectionnés par la politique de la ville et l'éducation prioritaire où se concentrent la majorité des situations problématiques. Pour le dire simplement, la lutte contre l'échec scolaire ne peut connaître de succès sans une éducation réussie.

D'un point de vue juridique, la définition de la réussite éducative ressort de deux textes de loi de 2005, celle du 18 janvier dite de programmation pour la cohésion sociale et celle du 23 avril d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. La première utilise les

---

<sup>1</sup> Version en vigueur au 22 juin 2000.

termes « d'action d'accompagnement des élèves et de leur famille dans des domaines non seulement éducatifs mais aussi périscolaires, culturels, sociaux ou sanitaires ». La seconde loi, dans ses articles 16 et 17, évoque à deux reprises un autre aspect essentiel : des « programmes personnalisés ». Enfin, ont été mis en place, à la rentrée 2008, les réseaux ambition réussite et les réseaux de réussite scolaire, « héritiers » de l'éducation prioritaire.

La réussite éducative fait régulièrement l'actualité. Pendant le déroulement de la mission, cinq évènements parmi bien d'autres sont venus la nourrir. Au niveau national :

- le rapport Descoings sur le lycée en juillet 2009 puis la décision d'engager une nouvelle réforme du lycée en octobre ;
- à la suite du rapport Hirsch, la mise en place d'un livret de compétences et d'un service public de l'orientation en octobre 2009 ;
- le débat sur l'obligation pour les grandes écoles d'accueillir en leur sein au moins 30% d'élèves boursiers ;

et sur un plan plus anecdotique ou local mais révélateur des préoccupations :

- l'initiative d'un prestataire privé (Acadomia) en soutien scolaire de proposer une assurance d'obtention du baccalauréat à 3 000 € ;
- la proposition d'une rémunération de l'assiduité des lycéens dans l'Académie de Créteil et débat sur cette « cagnotte ».

Paru en 2006, le livre de François Bégaudeau *Entre les murs*<sup>2</sup> faisait quant à lui un inventaire de questions d'actualité concernant l'éducation et mentionnait notamment :

- « 12. Comment les parents et les partenaires extérieurs de l'école peuvent-ils favoriser la réussite scolaire des élèves ?
- 18. Comment en matière d'éducation, définir et répartir les rôles et les responsabilités respectifs de l'Etat et des collectivités territoriales ? »

La réussite éducative peut ainsi être approchée par les textes et les exemples pratiques de l'actualité. Mais la difficulté s'accroît quand il s'agit de s'accorder sur une définition de la réussite d'une éducation ; elle serait pourtant seule de nature à permettre de mesurer l'écart entre l'attendu et l'obtenu. Autant l'échec scolaire est susceptible d'être sanctionné par le système d'évaluation - par exemple par la non délivrance de diplôme, voire par des difficultés d'accès à l'emploi -, autant la réussite éducative exige une approche multi-critères et sur la durée. Une éducation réussie engendrerait des jeunes adultes, citoyens responsables et respectueux des lois de la cité, employables et employés, des esprits aptes à comprendre le monde dans lequel ils vivent grâce au capital de connaissances et à la

---

<sup>2</sup> Page 61, Folio Gallimard, 2007. L'adaptation cinématographique de ce livre a obtenu la Palme d'or à Cannes en 2008.

capacité de raisonnement qu'ils ont acquis, voire des personnes douées pour le bonheur, ce qui est encore plus difficilement mesurable<sup>3</sup>.

Quand bien même il serait possible de se mettre à peu près d'accord en guise de définition synthétique sur l'atteinte d'un degré suffisant - à défaut d'être parfaitement quantifiable - d'autonomie matérielle et morale pour mener à bien un projet d'existence, resterait encore à déterminer les voies et moyens recommandés pour y parvenir. Chacun sait alors qu'il se trouve face à un problème sans solution évidente.

La performance éducative fait l'objet de multiples évaluations de toutes natures tant au niveau international que national. En dehors d'organismes comme l'OCDE qui mène des enquêtes triennales dans le cadre du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, la Cour des comptes a rendu publique fin 2008 une vaste enquête thématique intitulée *Les communes et l'école de la République* incluant plus de 150 communes dont Paris. Quoique centrée sur les seules activités scolaires et périscolaires et limitée aux communes, elle bute sur des problèmes rencontrés tout au long de la mission. En témoignent les titres suivants parmi les constats de la Cour qui pourraient être repris ici tels quels : « une politique publique rarement explicitée et insuffisamment lisible, l'organisation administrative des communes n'est pas toujours adaptée, des dépenses difficiles à cerner » et encore « l'empilement des dispositifs, les difficultés de gestion et de pilotage, les insuffisances dans le suivi et l'évaluation des résultats, les empiètements des actions éducatives locales sur le temps scolaire et l'offre scolaire obligatoire, un partenariat avec l'éducation nationale qui pourrait être amélioré, les interrogations sur l'efficacité éducative des actions d'accompagnement scolaire »...

Du côté de la Ville de Paris, l'Inspection Générale a identifié une dizaine de rapports récents touchant de près ou de loin à cette problématique. La plupart des dispositifs ayant ainsi été audités récemment, la présente mission d'évaluation vise plutôt à fournir une vision d'ensemble et à s'interroger sur les conditions d'une plus grande efficacité globale. La Ville recourt par ailleurs régulièrement à des études de consultants externes et, actuellement, aux prestations d'une sociologue pour animer la réflexion sur le sujet.

En pratique, pour effectuer l'évaluation demandée par la lettre de mission, un double déplacement dans la tranche des âges qui y sont mentionnés (de 6 à 18 ans) a été opéré. Des notions liées à la temporalité scolaire leur ont été substituées : l'entrée en maternelle est apparue un point de départ plus en adéquation avec la réalité des premiers dispositifs ; la sortie du collège marque le moment où est délivré le premier diplôme d'enseignement.

Pour mener à bien cette évaluation de la politique parisienne de la réussite éducative, un état de la performance globale permettant une comparaison avec le reste du pays est dressé dans un premier temps à partir des données statistiques du ministère de l'Éducation nationale. Une cartographie représente ensuite les dispositifs et les moyens des politiques qui peuvent être raisonnablement réunis sous le thème de la réussite éducative. En troisième partie, des orientations sont proposées pour que la politique parisienne se traduise par des résultats à la hauteur des efforts d'ores et déjà fournis.

---

<sup>3</sup> Un débat est au demeurant en cours sur la possibilité d'une comptabilité nationale du bien-être.

\*

La procédure contradictoire a été engagée par l'envoi du rapport provisoire le 15 février 2010. Les trois directrices et le délégué général destinataires ont fait parvenir leur réponse entre le 15 mars et le 20 avril 2010.

Les précisions apportées ont été intégrées pour l'essentiel dans le corps du rapport définitif.

Un désaccord de fond subsiste néanmoins avec la directrice des affaires scolaires - et doit en conséquence être mentionné ici - sur le périmètre de la réussite éducative. Elle a indiqué dans sa réponse que le parti pris par les rapporteurs « contribue à diluer le concept de réussite éducative dans un ensemble de dispositifs qui, pour concourir à l'éducation, ne se situent pas forcément sur le plan de la réussite éducative. De même, la politique sociale n'est pas une politique de réussite éducative, elle peut contribuer à conforter la situation sociale de ceux qui en bénéficient mais elle n'a pas d'effet direct sur la scolarité. »

Les rapporteurs maintiennent leur approche englobante qu'ils estiment justifiée par la loi précitée du 18 janvier 2005 qui fait mention « d'action d'accompagnement des élèves et de leur famille dans des domaines non seulement éducatifs mais aussi périscolaires, culturels, sociaux ou sanitaires ». Leur travail tente d'établir l'importance de l'effort fourni par la collectivité parisienne pour lui permettre de le réorienter le cas échéant.

## 1. L'ÉVALUATION DE LA REUSSITE EDUCATIVE A PARIS : ASSEZ BIEN EN MOYENNE, MAIS DOIT MIEUX FAIRE SUR SES POINTS FAIBLES

Le ministère de l'Éducation nationale met à disposition un suivi statistique annuel : il permet de situer la performance des académies par rapport aux résultats nationaux dans de multiples domaines. Il situe en particulier Paris, dont le périmètre coïncide avec celui d'une académie, par rapport au reste du pays. Toutefois, ces données doivent être affinées au niveau de l'Académie de Paris (par la suite simplement dénommée Académie) en prenant en compte des différences urbaines significatives et le contexte sociologique.

### 1.1. L'avantage pris dans le primaire disparaît au collège, sur fond d'hétérogénéité

En 2008-2009, les effectifs de l'Académie étaient de **189 693** élèves en école primaire et au collège : 53 090 en maternelle, 82 434 en élémentaire et 54 169 au collège. Ce sont ces élèves dont la performance est mesurée. Même s'il s'agit d'un reflet à l'évidence incomplet de la réussite éducative, les données du ministère disponibles fournissent une approche peu discutable de l'échec scolaire.

#### 1.1.1. La place de Paris dans les statistiques nationales

Outre les informations issues du *Repères et références statistiques (RERS) 2009*, la mission a bénéficié d'indicateurs communiqués par l'Académie et confectionnés pour son usage propre, notamment son suivi des situations de difficultés scolaires.

À titre liminaire, il est notable que ni l'Éducation nationale ni la DASCO ne semblent suivre d'indicateurs de réussite éducative à proprement parler : seuls sont disponibles des indicateurs d'échec ou de réussite aux diplômes non reliés aux efforts spécifiques fournis par la collectivité publique. Les suivis de cohorte<sup>4</sup> sont encore embryonnaires. Or seuls des indicateurs de réussite pourraient constituer un élément d'évaluation indiscutable des politiques publiques et valoriser les parcours réussis de jeunes initialement en difficultés.

En l'absence d'indicateurs de réussite, la mission a utilisé comme base de travail des indicateurs reconnus et partagés nationalement et applicables à Paris, notamment :

- les évaluations des acquis en Français et en Mathématiques en CE1 et CM2 ;
- le pourcentage de réussite au brevet des collèges ;
- la proportion de bacheliers à Paris dans une génération ;
- le retard de plus de deux ans en 3<sup>ème</sup>.

---

<sup>4</sup> Suivis permettant d'expliquer les parcours des élèves d'une même population figée depuis une date, et ce, jusqu'à une année donnée.

Paris présente de meilleurs résultats que la moyenne nationale lors des évaluations nationales des acquis effectuées en élémentaire. On note en particulier une forte surreprésentation des acquis considérés comme très solides, de l'ordre de 10 à 15% selon les cas. La chute des performances en mathématiques qui se produit à Paris entre le CE1 et le CM2 pour la population des élèves ayant des acquis très solides est à relativiser : elle est équivalente au niveau national.

**Tableau 1 : Évaluations parisiennes et nationales dans le 1<sup>er</sup> degré**

		CE1 Français	CE1 Maths	CM2 Français	CM2 Maths	Évolution Français	Évolution Maths
Paris	très solides	56%	57%	60%	45%	4%	-12%
	bons	25%	25%	24%	29%	-1%	4%
	fragiles	13%	11%	12%	16%	-1%	5%
	insuffisants	6%	7%	4%	10%	-2%	3%
France	très solides	44%	47%	45%	35%	1%	-12%
	bons	29%	28%	30%	30%	1%	2%
	fragiles	18%	15%	18%	20%	0%	5%
	insuffisants	9%	10%	7%	15%	-2%	5%
Différence Paris / France	très solides	12%	10%	15%	10%		
	bons	-4%	-3%	-6%	-1%		
	fragiles	-5%	-4%	-6%	-4%		
	insuffisants	-3%	-3%	-3%	-5%		

Source : Site Internet du ministère de l'Éducation nationale

Toutefois dès le début de leur cursus, les élèves dont les apprentissages sont insuffisants ou fragiles représentent entre 16 et 26% du niveau évalué. Pour simplifier, la population d'élèves en difficulté peut dès lors être grossièrement estimée à environ 15% en moyenne.

La performance s'évalue ensuite en se référant aux diplômes nationaux : brevet et bac.

Le brevet des collèges correspond à l'attente minimale du système au moment où l'élève s'approche de ses 16 ans, l'âge légal de la fin de la scolarité obligatoire. En progrès, le taux parisien est dans la moyenne nationale, mais il cache une importante hétérogénéité selon les arrondissements (*Cf. infra*). La proportion d'échec est en définitive assez proche des 15% d'élèves en difficultés évoqués plus haut.

**Tableau 2 : taux de réussite au brevet des collèges en 2009**

	Taux de réussite au brevet en 2007	Taux de réussite au brevet en 2009
France métropolitaine	81,7%	83,0%
Paris	78,0%	83,4%

Source : IG d'après RERS 2009

Enfin, le baccalauréat correspond au diplôme délivré aux jeunes aux alentours de leurs 18 ans, âge de la majorité. Une façon rudimentaire d'évaluer la réussite éducative dans le

second degré consiste à la mesurer par le pourcentage d'une génération qui a obtenu son bac. Paris dépasse les deux tiers en 2008. <sup>5</sup>

Tableau 3 : Bacheliers dans une génération (candidats résidant à Paris session 2008)

	2008	Rappel 2007
France métropolitaine	63,8%	64,2%
Paris	67,4%	61,8%

Source : IG d'après RERS 2009

Dernier élément, en 2007, le taux de retard de deux ans en 3<sup>ème</sup> variait de 0 % à 11,1% selon les arrondissements avec une moyenne de 5,5% pour Paris et 7,5% pour les quartiers en politique de la ville (maximum de 12,8%) alors que le taux moyen national de retard n'était que de 4,9%. La situation de Paris est donc moins bonne que la moyenne nationale selon cet indicateur.

La performance de Paris semble insuffisante quand on la rapporte à ses atouts : en élémentaire, les performances des élèves parisiens semblent meilleures, reflétant des conditions socio-économiques des familles résidentes globalement plus favorables ; ensuite les moyens de l'éducation prioritaire au sein de l'Académie de Paris et les efforts de la Ville sont plus conséquents qu'ailleurs.

### 1.1.2. L'hétérogénéité des performances selon les arrondissements

Paris est une mosaïque de quartiers très divers. La moyenne, comme souvent, cache une dispersion qu'il est nécessaire d'appréhender à partir de plusieurs indices. Il est ici présenté des données de l'Atelier parisien d'urbanisme (APUR) par arrondissement déjà un peu anciennes, celles de l'Éducation nationale dont la mission a connaissance n'étant pas ainsi déclinées. Dans un premier tableau, les données sont présentées par arrondissement, puis dans le second, par quartier. Les informations sont fournies en données brutes puis en pourcentage de la population de référence. Elles donnent une image claire et qui reste d'actualité de la diversité parisienne. Seront privilégiés dans cet ensemble :

- le pourcentage des élèves en retard de plus de deux ans à l'entrée en classe de 3<sup>ème</sup> ;
- le pourcentage des jeunes sortis du dispositif scolaire sans aucun diplôme ;
- Les taux d'activité des 16-25 ans.

<sup>5</sup> Ce résultat devrait s'améliorer « mécaniquement » au titre de la session 2009, compte tenu du fort taux national de succès à l'examen.

Tableau 4 : niveaux de formation des jeunes à Paris par arrondissement (session 2007)

	1 <sup>er</sup> ardt	2 <sup>ème</sup> ardt	3 <sup>ème</sup> ardt	4 <sup>ème</sup> ardt	5 <sup>ème</sup> ardt	6 <sup>ème</sup> ardt	7 <sup>ème</sup> ardt	8 <sup>ème</sup> ardt	9 <sup>ème</sup> ardt	10 <sup>ème</sup> ardt	11 <sup>ème</sup> ardt	12 <sup>ème</sup> ardt	13 <sup>ème</sup> ardt	14 <sup>ème</sup> ardt	15 <sup>ème</sup> ardt	16 <sup>ème</sup> ardt	17 <sup>ème</sup> ardt	18 <sup>ème</sup> ardt	19 <sup>ème</sup> ardt	20 <sup>ème</sup> ardt	Paris
Elèves en 3 <sup>ème</sup> générale (Public)	71	85	304	250	559	284	381	514	555	386	621	828	1 345	593	1 119	1 055	1 046	931	1 470	1 312	13 709
Dont en retard de 2 ans ou +	0	5	25	5	5	5	15	9	43	43	43	36	79	23	61	38	69	63	129	57	753
<i>% en retard de 2 ans ou +</i>	<i>0,0</i>	<i>5,9</i>	<i>8,2</i>	<i>2,0</i>	<i>0,9</i>	<i>1,8</i>	<i>3,9</i>	<i>1,8</i>	<i>7,7</i>	<i>11,1</i>	<i>6,9</i>	<i>4,3</i>	<i>5,9</i>	<i>3,9</i>	<i>5,5</i>	<i>3,6</i>	<i>6,6</i>	<i>6,8</i>	<i>8,8</i>	<i>4,3</i>	<i>5,5</i>
Candidats présents au brevet des collèges (Public)	68	80	301	262	563	292	312	514	491	389	631	771	1 285	580	1 050	979	987	919	1 303	1 182	12 959
Reçus au brevet	60	70	255	230	526	257	285	458	386	247	432	587	1 011	450	886	870	788	619	862	832	10 111
<i>% reçus au brevet</i>	<i>88,2</i>	<i>87,5</i>	<i>84,7</i>	<i>87,8</i>	<i>93,4</i>	<i>88,0</i>	<i>91,3</i>	<i>89,1</i>	<i>78,6</i>	<i>63,5</i>	<i>68,5</i>	<i>76,1</i>	<i>78,7</i>	<i>77,6</i>	<i>84,4</i>	<i>88,9</i>	<i>79,8</i>	<i>67,4</i>	<i>66,2</i>	<i>70,4</i>	<i>78,0</i>
Jeunes actifs de 16 à 25 ans	895	1 083	1 798	1 478	2 399	1 571	2 091	1 726	2 676	4 826	7 924	6 123	7 647	5 820	9 881	5 230	7 380	9 119	7 711	8 769	96 147
sans aucun diplôme	56	107	184	93	125	88	139	162	243	610	790	549	751	508	631	463	697	1 259	1 321	1 251	10 027
<i>% jeunes actifs sans aucun diplôme</i>	<i>6,3</i>	<i>9,9</i>	<i>10,2</i>	<i>6,3</i>	<i>5,2</i>	<i>5,6</i>	<i>6,6</i>	<i>9,4</i>	<i>9,1</i>	<i>12,6</i>	<i>10,0</i>	<i>9,0</i>	<i>9,8</i>	<i>8,7</i>	<i>6,4</i>	<i>8,9</i>	<i>9,4</i>	<i>13,8</i>	<i>17,1</i>	<i>14,3</i>	<i>10,4</i>
ayant un diplôme inférieur au bac	175	235	376	306	357	197	380	375	554	1 252	1 777	1 369	1 800	1 199	1 703	1 007	1 701	2 576	2 500	2 681	22 520
<i>% jeunes actifs inférieur au bac</i>	<i>19,6</i>	<i>21,7</i>	<i>20,9</i>	<i>20,7</i>	<i>14,9</i>	<i>12,5</i>	<i>18,2</i>	<i>21,7</i>	<i>20,7</i>	<i>25,9</i>	<i>22,4</i>	<i>22,4</i>	<i>23,5</i>	<i>20,6</i>	<i>17,2</i>	<i>19,3</i>	<i>23,0</i>	<i>28,2</i>	<i>32,4</i>	<i>30,6</i>	<i>23,4</i>
ayant le BAC	215	246	409	346	514	376	548	424	627	1 201	1 944	1 466	1 984	1 306	2 175	1 305	1 719	2 330	1 962	2 265	23 362
<i>% jeunes actifs bac</i>	<i>24,0</i>	<i>22,7</i>	<i>22,7</i>	<i>23,4</i>	<i>21,4</i>	<i>23,9</i>	<i>26,2</i>	<i>24,6</i>	<i>23,4</i>	<i>24,9</i>	<i>24,5</i>	<i>23,9</i>	<i>25,9</i>	<i>22,4</i>	<i>22,0</i>	<i>25,0</i>	<i>23,3</i>	<i>25,6</i>	<i>25,4</i>	<i>25,8</i>	<i>24,3</i>
ayant un BAC + 2 et plus	449	495	829	733	1 403	910	1 024	765	1 252	1 763	3 413	2 739	3 112	2 807	5 372	2 455	3 263	2 954	1 928	2 572	40 238
<i>% jeunes actifs bac + 2 et plus</i>	<i>50,2</i>	<i>45,7</i>	<i>46,1</i>	<i>49,6</i>	<i>58,5</i>	<i>57,9</i>	<i>49,0</i>	<i>44,3</i>	<i>46,8</i>	<i>36,5</i>	<i>43,1</i>	<i>44,7</i>	<i>40,7</i>	<i>48,2</i>	<i>54,4</i>	<i>46,9</i>	<i>44,2</i>	<i>32,4</i>	<i>25,0</i>	<i>29,3</i>	<i>41,9</i>

Source : INSEE retraité APUR Niveau de formation (Rectorat de Paris 2007 ; INSEE - RP 99, exploitation exhaustive)

Tableau 5 : niveaux de formation dans les quartiers CUCS

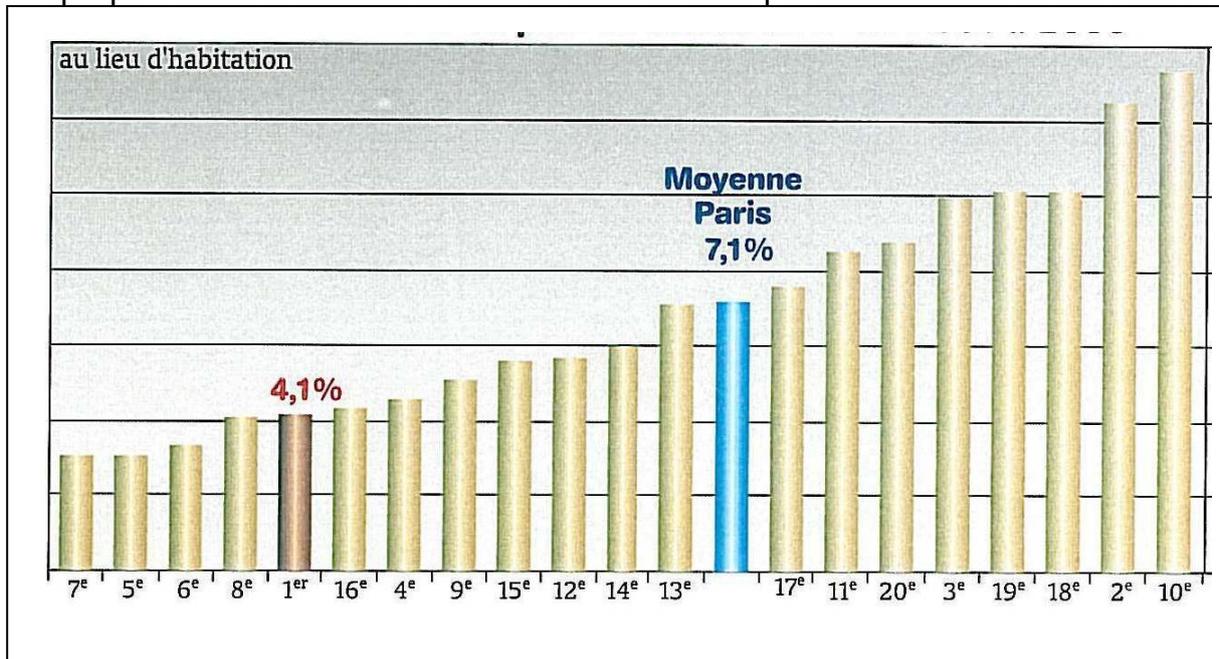
	Amiraux / Simphon	Belleville / Aman-diers	Danube / Solidarité	Flandre	Fontaine au roi	La Chapelle	La Goutte d'Or	Les Portes	Pte Clichy / Pte St-Ouen	Pte Montreuil / Py-thon / Duvernois /	Pte Vanves	Pte Montmartre / Pte Clignancourt / Mos-	Saint Blaise	Sud 13ème	Total CUCS
Elèves en 3 <sup>ème</sup> générale (Public)	152	228		295	76	210	89	149	193	110	109	125		129	1 865
Elèves en retard de 2 ans ou +	8	8		19	6	14	7	19	19	11	11	11		7	140
% élèves en retard 2 ans ou + en 3 <sup>ème</sup> générale	5,3	3,5		6,4	7,9	6,7	7,9	12,8	9,8	10,0	10,1	8,8		5,4	7,5
Candidats présents au brevet des collèges (Public)	127	191		301	68	231	71	130	194	96	96	96		106	1 707
Reçus au brevet des collèges	92	114		205	37	136	49	77	148	58	58	47		75	1 096
% reçus au brevet des collèges	72,4	59,7		68,1	54,4	58,9	69,0	59,2	76,3	60,4	60,4	49,0		70,8	64,2
Jeunes actifs de 16 à 25 ans	552	1 876	339	1 947	1 459	1 860	1 048	1 806	470	596	528	578	589	1 413	15 061
sans diplôme	82	332	83	440	196	316	195	293	78	137	121	127	95	218	2 713
% jeunes actifs sans diplôme	14,9	17,7	24,5	22,6	13,4	17,0	18,6	16,2	16,6	23,0	22,9	22,0	16,1	15,4	18,0
ayant un diplôme inférieur au bac	164	629	133	692	370	620	357	546	185	224	196	206	210	463	4 995
% jeunes actifs ayant un diplôme inférieur au bac	29,7	33,5	39,2	35,5	25,4	33,3	34,1	30,2	39,4	37,6	37,1	35,6	35,7	32,8	33,2
ayant le BAC	150	441	81	514	382	522	222	373	107	143	118	123	165	369	3 710
% jeunes actifs ayant le bac	27,2	23,5	23,9	26,4	26,2	28,1	21,2	20,7	22,8	24,0	22,3	21,3	28,0	26,1	24,6
ayant un BAC + 2 et plus	156	474	42	301	511	402	274	594	100	92	93	122	119	363	3 643
% jeunes actifs ayant un bac +2 et plus	28,3	25,3	12,4	15,5	35,0	21,6	26,1	32,9	21,3	15,4	17,6	21,1	20,2	25,7	24,2

Source : Rectorat de Paris 2007 ; INSEE - RP 99, exploitation exhaustive

Parmi ces nombreuses données qui confirment toutes des inégalités territoriales, trois peuvent être mises en évidence :

- Le taux de reçus au brevet des collèges varie de 93,4 à 63,5% selon les arrondissements avec une moyenne de 78% pour Paris et 64,2% pour les quartiers en politique de la ville (avec un minimum de 49%) ;
- Le taux de jeunes actifs sans diplôme varie de 5,2 à 17,1% selon les arrondissements avec une moyenne de 10,4% pour Paris et 18% pour les quartiers en politique de la ville (avec un maximum de 24,5%) ;
- Le taux des retards scolaires (voir graphique ci-après).

Graphique 1 : retards scolaires de 2 ans en classe de 3ème par arrondissement de 2001 à 2006



Source : APUR retraité IGVP

Même si les chiffres pour 2007 sont légèrement plus favorables que ceux relevés en moyenne sur la période 2001 à 2006, l'égalité des jeunes devant la réussite scolaire dans Paris est ainsi loin d'être atteinte. Les variations entre arrondissements sont significatives, confirmant la nécessité du ciblage de certaines populations de jeunes plus en difficulté que d'autres.

### 1.1.3. La géographie de la réussite éducative à Paris prend en compte les inégalités de performance scolaire

Si la notion d'éducation prioritaire est bien connue, elle est aujourd'hui partagée entre Réseaux Ambition Réussite (RAR) et Réseaux Réussite Scolaire (RRS). Les RAR organisent en réseau des collèges avec les écoles de leur ressort sélectionnés pour bénéficier d'actions plus intensives que dans les autres établissements relevant de l'éducation prioritaire. En l'occurrence quatre collèges sont têtes de réseau dans les 18<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> arrondissements : Georges Clémenceau, Gérard Philippe, Georges Rouault et Maurice Utrillo. Les RRS élabo-

rent des contrats ou des projets en privilégiant des axes prioritaires parmi ceux sélectionnés par l'Académie.

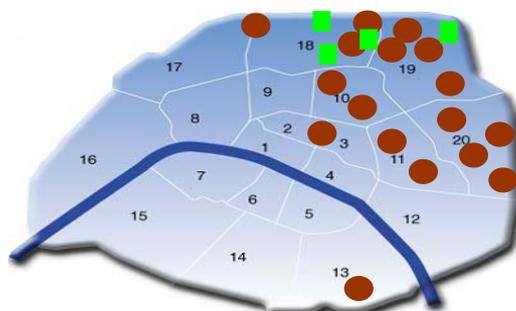
Tableau 6 : Effectifs de l'Académie de Paris année 2008-2009

	maternelle	élémentaire	collège	total
Académie de Paris	53 090	82 434	54 169	189 693
dont Réseaux Ambition Réussite (RAR)	2 790	4 028	1 518	8 336
dont Education prioritaire (EP = RAR + RRS)	16 690	26 208	13 426	56 324
% EP / académie de Paris	31,44%	31,79%	24,79%	29,69%

Source : Académie de Paris

Les proportions d'élèves parisiens relevant de l'éducation prioritaire sont très significatives et dépassent la moyenne nationale : près d'un tiers dans le premier degré et un quart au collège.

Figure 1 : représentation cartographique symbolique RAR et RRS



Source : Académie de Paris

Légende : les points rouges localisent l'implantation des RRS et les carrés verts, des RAR.

Paris compte toutefois moins d'établissements classés en zone urbaine sensible (ZUS) que le reste de la France métropolitaine, notamment pour les collèges et lycées.

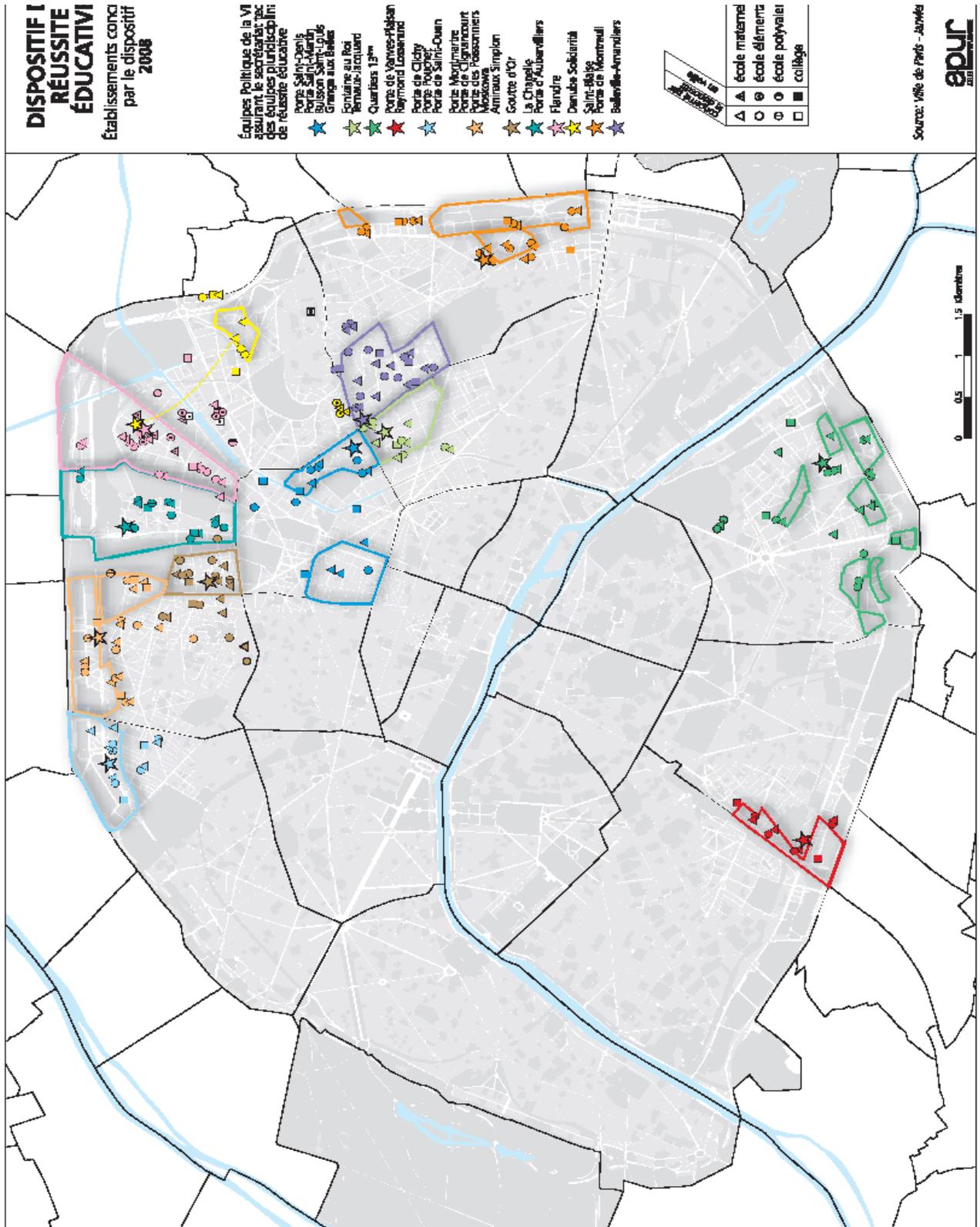
Tableau 7 : proportion d'établissements en zones urbaines sensibles

	Ecoles ZUS %	Collèges ZUS %	Lycées ZUS %
France métropolitaine	9,5%	12,2%	9,6%
Paris	7,3%	5,4%	3%

Source : IG d'après RERS 2009

La répartition des implantations des établissements concernés par les dispositifs de réussite éducative épouse pour l'essentiel les zones de la politique de la ville dans Paris. Elle est d'autant plus légitime si on tient compte des indicateurs en matière d'emploi et de taux de chômage parmi les jeunes actifs de 16 à 25 ans atteignant 4,9% pour Paris avec des pointes à plus de 8,2% dans les 13 quartiers concernés par la politique de la ville (voir tableaux 3 et 4).

Figure 2 : Dispositif réussite éducative



Source : APUR

Paris dispose d'un pourcentage significativement plus important que la moyenne nationale d'établissements en éducation prioritaire, même s'il est un peu plus faible s'agissant des Réseaux Ambitions Réussite comme on le voit dans le tableau ci-après.

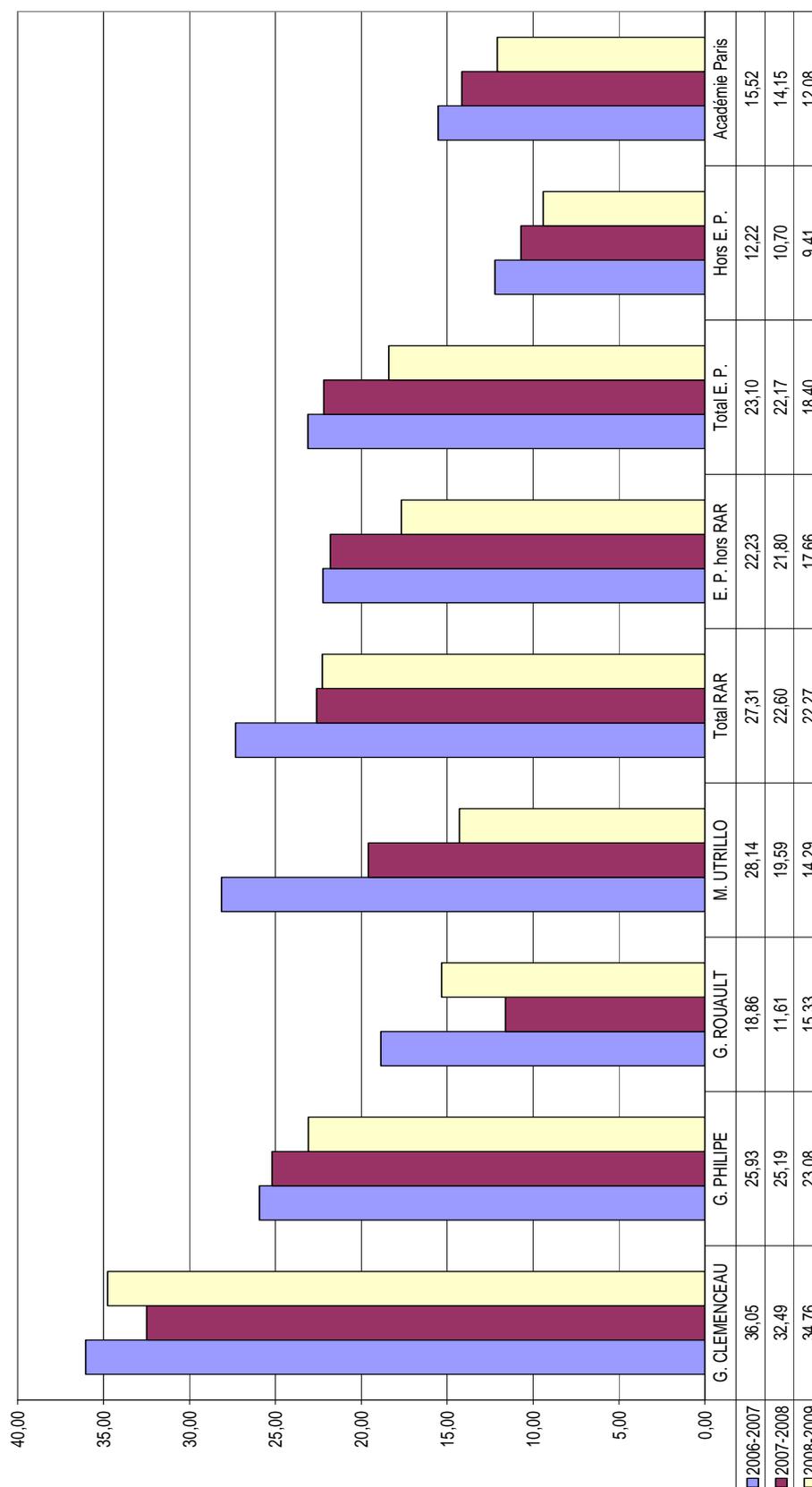
**Tableau 8 : Pourcentage d'établissements appartenant aux réseaux RRS et RAR**

	France métropolitaine	Paris
% collèges RRS	15,5%	21,5%
% collèges RAR	5,2%	3,6%
<i>% collèges EP (RRS+RAR)</i>	<i>20,7%</i>	<i>25,1%</i>
<hr/>		
% écoles élémentaires RRS	8,8%	28,9%
% écoles élémentaires RAR	3,4%	4,3%
<i>% écoles élémentaires EP (RRS+RAR)</i>	<i>12,2%</i>	<i>33,2%</i>
<hr/>		
% écoles maternelles RRS	13,1%	26,4%
% écoles maternelles RAR	3,4%	4,3%
<i>% écoles maternelles EP (RRS+RAR)</i>	<i>16,5%</i>	<i>30,7%</i>

Source : IG d'après RERS 2009

Image de la diversité des situations, le graphique 2 ci-après visualise, au moment charnière de la fin du premier degré, les difficultés des établissements classés en RAR et dans une moindre mesure en éducation prioritaire par rapport aux autres établissements de l'Académie. Dans les établissements dans lesquels les élèves sont les plus en difficultés, le taux d'élèves en retard d'un an en CM2 varie autour de 20%, voire 30%. Les améliorations en cours ne réduisent pas autant que souhaitable le différentiel avec les établissements hors éducation prioritaire (où le taux se situe autour de 10%).

Graphique 2 : Pourcentage d'élèves présentant un retard d'un an et plus au CM2



Source : Académie de Paris

## **1.2. Les analyses sociologiques révèlent la complexité et l'ampleur des obstacles à la réussite**

L'objet du présent rapport n'est pas de fournir une analyse sociologique générale problématisant la réussite éducative. Néanmoins, quelques recherches récentes aident à la compréhension des phénomènes. Elles donnent des repères utiles pour de nouvelles orientations possibles de la politique parisienne en la matière.

Trois éléments sont ici mis en avant : les effets pervers de la tradition française élitiste, la sous-estimation de l'importance de la relation familiale dans les difficultés scolaires, enfin la méconnaissance des décrocheurs.

### **1.2.1. Les débats généraux sur l'élitisme et l'égalité des chances**

Christian Baudelot et Roger Establet stigmatisent *L'élitisme républicain*<sup>6</sup> dans une analyse tonique des résultats français (décevants dans l'absolu et déclinants dans la durée), à la lumière des enquêtes PISA. Ils assèment quelques réalités statistiques à conserver à l'esprit, leurs remarques faites à partir de données nationales valant dans l'ensemble pour Paris. Les points ci-après sont issus de cet essai.

Si le niveau scolaire monte globalement, les écarts entre jeunes Français se creusent. La doctrine française traditionnelle implique de développer d'abord et de fortifier sans cesse les élites. Or la réduction des écarts entre le haut et le bas n'est pas seulement facteur de réussite moyenne, mais aussi d'amélioration des performances de la tête. L'élite est bonne quand l'ensemble n'est pas mauvais. Une des conditions pour dégager des élites brillantes et nombreuses est de combattre l'échec scolaire.

Spécialité française, le redoublement contribue à l'échec massif. Il ne parvient pas à produire une grande quantité de sujets d'élite.

L'environnement dans l'apprentissage est également déterminant : les résultats de PISA incitent à préconiser à la fois la lutte contre l'échec scolaire précoce et la nécessité de retrouver dans l'idéal la diversité sociale du pays représentée dans chaque établissement. Le milieu socio-économique collectif des établissements a en effet un impact bien plus lourd sur le rendement de l'apprentissage que le milieu socio-économique individuel des élèves.

L'origine sociale exerce un effet dans tous les pays, privilégiant enfants de cadres et de professions intellectuelles. Le milieu social explique 14,4% de la variation des performances des élèves dans les pays de l'OCDE. Mais l'intensité de cet effet est près de deux fois plus fort en France qu'en Finlande ou en Corée du sud, pays en tête du classement. Il ne s'agit pas au premier chef de niveau de revenu ou de surveillance des devoirs à la maison. La famille favorise la réussite en transmettant à ses enfants sur un mode osmotique tout un ensemble de valeurs, comportements, savoirs et savoir être qui dote très tôt l'enfant de prédispositions à l'apprentissage scolaire. On peut parler de « pédagogie invisible » ou de « capital culturel » comme Bourdieu et Passeron.

---

<sup>6</sup> Collection la république des idées, éditions du Seuil, Paris, 2009.

A elle seule, l'institution scolaire ne suffit pas à produire la réussite. C'est dans le milieu familial que se transmettent les codes nécessaires au succès. Le « soutien » nécessaire à la réussite scolaire est massivement dispensé dans les familles intellectuelles tout au long de la scolarité de leurs enfants. Or la France se distingue par une incidence très forte du milieu social d'origine sur les scores obtenus ; pour être valorisé et assimilé, l'enseignement qui y est dispensé implique une plus grande part de ressources extrascolaires privées.

Ainsi, l'école ne peut pas tout. Une grande partie des obstacles à l'élévation du niveau de la totalité des enfants dépend de causes extérieures à l'institution scolaire. Le niveau de richesse du pays, la composition sociale de sa population, le régime des inégalités économiques et sociales, la place occupée par le système scolaire au sein de la société se combinent pour forger l'identité particulière de chaque système scolaire, miroir plus ou moins déformant de la société qui l'a produit. Une école n'est jamais un sanctuaire.

Sur la question de l'influence de l'immigration dans les difficultés d'apprentissage scolaire, là encore les analyses de Baudelot et Establet méritent attention. La proportion d'immigrés ne joue aucun rôle dans le résultat global d'un pays, dans son taux d'échec scolaire, dans la quantité de ses élites et dans l'écart entre les immigrés et les autres même si les élèves issus de l'immigration obtiennent toujours des résultats plus faibles que les autochtones. Meilleure est la réussite des autochtones, meilleure est aussi celle des immigrés. Les pays dans lesquels on observe des différences de performance relativement peu importantes et / ou une réduction significative de l'écart de performance des élèves de deuxième génération disposent généralement de programmes de soutien linguistique bien établis et dont les objectifs et les normes sont définis clairement.

Les analyses qui précèdent sont confortées par une étude sur les enfants d'immigrés<sup>7</sup> faite à partir de l'interrogation de plus de 6 000 immigrés. Sans recourir à des « statistiques ethniques », elle met en perspective les mécanismes qui favorisent ou freinent la réussite. La famille y est analysée comme « le moteur central de la réussite ou de l'échec [...] ». Loin d'être un handicap pour les enfants comme on les présente parfois, les familles immigrées jouent un rôle majeur dans les parcours scolaires par les capacités à motiver. »

### 1.2.2. L'importance de la relation familiale dans la réussite éducative

Un essai récent de Marie Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, intitulé *Conditions de l'éducation*<sup>8</sup>, pose ainsi la question : « l'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ? » L'essai énonce clairement la difficulté : « il semble bien que, lorsque la fonction régulatrice de l'institution familiale vient à manquer, la complémentarité entre la famille et l'école devienne improbable. »

Les données qui suivent sont principalement tirées du rapport de synthèse de l'enquête auprès des familles parisiennes faite en mai 2009 par le Cabinet Vérès Consultants, à

<sup>7</sup> Compte rendu dans Le Monde du 27 novembre 2009 de *Le destin des enfants d'immigrés - un désenchaînement des générations* de Claudine Attias-Donfut et François-Charles Wolff, éditions Stock, Paris, 2009.

<sup>8</sup> Les essais, éditions Stock, Paris, 2008. La citation se trouve page 43.

l'initiative de la Direction des familles et de la petite enfance (DFPE). Ces données caractérisent la situation des familles parisiennes et des adolescents dans le contexte de l'accompagnement scolaire.

**Le soutien à la parentalité ne peut être ignoré dans une appréciation d'une politique de réussite éducative.** Cependant, ses caractéristiques restent floues : approche préventive et non intrusive, multiplication d'espaces de paroles, services ouverts à tous et pas simplement aux familles en difficulté. En revanche, le besoin est avéré, « les adolescents ayant besoin que leurs parents soient valorisés ».

Sur un plan général, les familles sont prises en tenaille entre leur fragilisation et leur responsabilité de plus en plus affirmée en matière de réussite éducative de leurs enfants. Fragilisation que mettent en évidence des « divorces toujours plus nombreux (56 divorces pour 100 mariages) et le développement des familles monoparentales, plus 26% en trente ans ». À ces difficultés, s'ajoutent celles concernant les horaires de travail (un actif parisien sur deux est amené à travailler entre 20 h et 24 h)<sup>9</sup>, les déplacements... Dans le même temps, les familles se trouvent confrontées au renforcement de leur rôle en matière éducative, étant en particulier considérées par les jeunes comme les premières sources d'information pour l'orientation scolaire et professionnelle.

De leur côté, les adolescents, s'ils ne sont pas nécessairement considérés comme une « classe d'âge fragile, difficile, voire dangereuse », sont responsabilisés de manière plus précoce, soumis à des pressions qualifiées de paranoïdes, de harcèlement à propos de leur réussite scolaire (plus d'un tiers disent « avoir mal au ventre avant d'aller à l'école ou au collège »), alors qu'ils ont le sentiment de ne pas être suffisamment écoutés. Ce constat est recoupé par celui fait par Richard Descoings dans son rapport sur le lycée.

Les adolescents attendent des services et des équipements locaux qu'ils offrent des activités « multifonctionnelles » en accès libre et des espaces multimédia. Ils sont réfractaires à des pratiques collectives encadrées (cas des activités dont le choix doit être arrêté en septembre ou sentiment que le collège ne diffuse que « des messages de prévention pesants, SIDA, MST, drogue »). Ils se montrent exigeants quant à la qualité, immobilière notamment, de la structure d'accueil.

**Adolescents et parents recherchent des relais d'information et de transmission que seuls aujourd'hui le travail en réseau ou les transmissions entre jeunes eux-mêmes permettent.**

En ce qui concerne l'accompagnement à la scolarité, plusieurs constats sont mis en évidence par l'étude. « Le recours aux divers dispositifs n'est pas toujours corrélé au résultat scolaire : des jeunes qui ont de mauvais résultats n'accèdent pas au soutien scolaire quand d'autres, dans des situations moins critiques, y participent ». Une attente forte s'exerce en direction de la Ville qui se trouve ainsi légitimée à mettre en réseau pour « l'élaboration d'un projet éducatif » ou rechercher « de meilleures complémentarités ».

Par ailleurs « les critères valorisés par les jeunes ne sont pas toujours ceux pris en compte par les institutions dans l'évaluation des projets » :

---

<sup>9</sup> Source Vèrès consultants s'appuyant sur une étude du bureau des temps.

- le poids dévalorisant des représentations si tel équipement ou tel service est stigmatisé « public défavorisé » ou estampillé « adolescent » ;
- les besoins d'écoute, de diversification des horaires, des modes d'inscription, de paiement exprimés par les adolescents ;
- la nécessité d'aller au devant d'un public hésitant « à pousser la porte de la structure » ;
- l'utilité d'une « démarche de cartographie détaillant l'offre locale, construite en partenariat, relayée, facilement mise à jour, disponible sur Internet ».

Les relations de proximité apparaissent essentielles : relais par les camarades, les parents, les professeurs au travers d'exemples concrets dans lesquels les adolescents peuvent se projeter dans un contexte où le « système D » et les pratiques informelles sont la règle.

Pour finir, nombre d'équipements et d'offres de service apparaissent comme réservés aux populations en difficultés et contribuent à la ghettoisation de leur public, ce qui invite à s'interroger en particulier sur le champ géographique aujourd'hui restreint de l'action menée dans le cadre du Groupement d'intérêt public de la réussite éducative (qui sera désigné par son acronyme GIP, Cf. deuxième partie).

Va dans le même sens l'affirmation de Bruno Masurel, responsable associatif du mouvement ATD Quart Monde<sup>10</sup>, « un enfant ne peut pas apprendre s'il y a un trop grand fossé entre son vécu familial et les savoirs dispensés par l'école ». Il conclut : « **les projets éducatifs territoriaux constituent une chance de redonner aux parents leur vraie place de premiers éducateurs de leurs enfants** ».

L'étude Vérès fait le même constat : l'institution scolaire sait mal intégrer les parents, « les liens demeurant trop lâches entre les deux ».

Dans une étude de Pluralité Consultants<sup>11</sup> enfin, est indiqué à de multiples reprises un malentendu entre parents et communauté éducative qui « rend aléatoire l'émergence effective d'une responsabilité partagée [...]. **Des médiations doivent être conduites par des acteurs formés et ayant une connaissance et une estime suffisante des deux univers (dont leurs langues) [...].** Il est rare que le collègue communique directement avec la famille, sauf en cas de problèmes graves ou en fin de trimestre pour la remise des bulletins ». Enfin, s'agissant du dispositif AMF.6 (voir *infra*), il est regretté par une équipe pédagogique d'un des collèges visités que ce dispositif se signale par « l'absence de rencontres possibles avec les parents ».

---

<sup>10</sup> *Construire des pratiques éducatives locales*, sous la direction de Vincent Berthet et Laurence Fillaud-Girari in *Chronique sociale*, juillet 2008.

<sup>11</sup> *Diagnostic partagé et dynamique à propos des adolescents vivant des difficultés psychologiques et / ou sociales et en risque de décrochage scolaire*, Antoine Kattar, Bernard Champagne, Joëlle Bordet et Benoît de Bacque, décembre 2009.

### 1.2.3. L'appréhension insuffisante des phénomènes de décrochage

Alors que le phénomène dit du décrochage scolaire est au coeur et au croisement de plusieurs politiques, celle de la réussite éducative mais aussi de la sécurité dans le contrat local, du schéma directeur d'aide aux familles et de protection de l'enfance, des difficultés apparaissent pour en cerner le périmètre et la portée.

Dans sa recherche sur la lutte contre l'absentéisme, le décrochage scolaire et le renforcement de l'assiduité des élèves de décembre 2009, l'équipe du CNRS dirigée par Maryse Esterle Hedibel<sup>12</sup> a tenté de donner des définitions et de cerner ces différentes notions. L'étude porte principalement sur les lycées et, plus précisément, sur des lycées technologiques et professionnels. Cette tentative s'est heurtée aux pratiques des établissements rencontrés répuant à entrer dans un cadre, fût-il réglementaire.

L'essai de définition se heurte à de fortes limites. Le terme de « décrocheur » désigne un élève qui quitte petit à petit le système scolaire. L'absentéiste est, lui, légalement défini dans le Code de l'éducation (art. L 131-8) comme « l'enfant qui a manqué la classe sans motif légitime ni excuse valable au moins quatre demi-journées dans le mois ».

Des relations sont établies entre absentéisme et décrochage d'une part et des « climats » de l'autre : image de l'établissement, sentiment d'appartenance, ambiance de travail, contexte relationnel et éducatif, aspects organisationnels, degré de justice. Après analyse de ces climats dans trois établissements, l'étude souligne « la contradiction, voire quelquefois le véritable fossé, entre les exigences de la vie scolaire... et les modes de vie et aspirations des adolescents ».

Il est de même difficile à chiffrer, même approximativement, les effectifs concernés. Les absences dites lourdes (plus de dix demi-journées dans le mois) « concerneraient environ 1% des effectifs. Elles seraient concentrées dans moins d'un quart des établissements (surtout des lycées professionnels) » selon la note 07-24 de la DEPP du ministère de l'Éducation nationale. Tout aussi imprécise est une deuxième statistique concernant « ces dossiers (ceux des élèves absentéistes signalés à l'Académie) qui se comptent par plusieurs centaines chaque année ». Plus loin, on lit que « plus de 350 dossiers ont été adressés à la cellule absentéisme en 2007-2008, mais que les élèves de plus de 16 ans ne font pas l'objet d'une prise en charge, ses effectifs (ceux de la cellule) ne le lui permettant pas... ».

Plus opératoire est la caractérisation sociale retenue : les élèves « inassidus » adoptent un mode de vie décalé des exigences scolaires ; les véritables décrocheurs sont confrontés à « une problématique complexe qui ne relève pas de simples rappels à l'ordre ». Les élèves rencontrés « ne trouvent pas dans l'établissement un cadre structurant qui les inciterait à venir très régulièrement. À travers ce cadre, ils voudraient pouvoir comprendre que les enseignants et l'établissement s'intéressent à eux ». De leur côté, des enseignants constatent que « l'école n'est plus au centre de leur vie... D'autres centres d'intérêt viennent la concurrencer, assiduité et réussite scolaire ne sont pas corrélés... Il manquerait aux élèves un sens général à leur scolarité dans le cadre de leur trajectoire de vie ». En résu-

<sup>12</sup> Étude commandée par l'Académie de Paris : *Recherche action autour de la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire et pour le renforcement de l'assiduité des élèves*, Maryse Esterle Hédibel, Étienne Douat, Clémence Neel et Karine Soguet, décembre 2009.

mé, « l'impression générale qui se dégage des entretiens et des observations est celle d'un cadre qui se veut strict mais non relayé par des pratiques adéquates ».

Quatre propositions issues de cette étude peuvent être mises en évidence :

- la sensibilisation des enseignants, sous des formes à définir, aux conditions de vie dans le quartier de leurs élèves ;
- l'investissement dans l'accompagnement de la pause méridienne (fréquentation de la cantine, ateliers thématiques de la mi-journée à l'exemple de ce que fait la Ville pour le premier degré), étant précisé que le dispositif Action collégiens (voir *infra*) le prend d'ores et déjà en charge ainsi que, depuis cette année, des médiateurs de la citoyenneté mis en place dans le cadre du service civil volontaire ;
- la collaboration éducative avec les parents en recherchant des pistes positives de leur association à la vie des établissements ;
- le nécessaire décroisement entre les différentes composantes de la communauté éducative et avec les services extérieurs, les éducateurs et les associations.

Seul un travail de suivi serré du parcours des absentéistes pourrait déboucher sur une meilleure connaissance de leur rapport aux savoirs et aux obligations scolaires. Il « ne peut se faire qu'à travers un travail d'équipe régulier » alors qu'est par ailleurs soulignée « la logique de cloisonnement qui l'emporte aujourd'hui, le déficit d'échanges entre acteurs éducatifs et la mise en place nécessaire de cadres (c'est-à-dire des temps et des lieux... à l'inverse de la logique de l'urgence qui l'emporte encore souvent aujourd'hui) ».

Avant même de connaître les conclusions de cette étude, les signataires du contrat local de sécurité de Paris, le 3 mars 2009, avaient été conduits à inscrire comme un de leurs objectifs d'« affiner les connaissances concernant le nombre de décrocheurs » et à demander à l'Académie de « s'engager à mettre à la disposition de ses partenaires les données statistiques en sa possession ».

## 2. DES DISPOSITIFS MULTIPLES ET DES MOYENS ABONDANTS

Pour éviter un effet catalogue trop systématique, les actions menées par la Ville seront présentées à travers deux prismes successifs avant récapitulation : d'abord dans la relation existante avec l'Académie, ensuite au confluent de plusieurs politiques de la collectivité. En effet, comme le note Pluralité Consultants, « [...] le fait éducatif se construit au carrefour des politiques de l'éducation nationale, des politiques de la famille, de la jeunesse, des politiques sociales et des politiques de la ville ».

Des directions marginalement contributrices aux dispositifs de la réussite éducative comme la direction du développement économique, de l'emploi et de l'enseignement supérieur (DDEES) et celle des affaires culturelles (DAC) ont indiqué qu'il ne leur paraissait pas indispensable de fournir des informations formalisées à ce stade, évitant ainsi d'accroître l'impression de dispersion. Les contributions prises en compte sont donc à titre principal celles de :

- la direction des affaires scolaires (DASCO),
- la direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé (DASES),
- la direction de la jeunesse et des sports (DJS),
- et la délégation générale à la politique de la Ville (DPVI)

ainsi que, plus marginalement, celle de :

- la direction des familles et de la petite enfance (DFPE).

D'ores et déjà, nombre d'interventions reposent sur diverses formes de partenariat avec l'Académie. Il en est fait mention dans une première sous-partie.

Ensuite, au sein même des services de la Ville de Paris, les actions concourant à la réussite éducative émanent d'au moins trois grandes catégories de politiques : le scolaire et le périscolaire, le social et le médicosocial, la politique de la ville et de l'intégration enfin.

Dans un troisième temps, une quantification récapitulative est enfin effectuée. Sont alors analysées la répartition des dispositifs selon leur proximité avec les établissements scolaires, leur concentration sur certains moments de la scolarité, leur géographie ainsi que leur pertinence, leur efficacité et leur efficience.

### 2.1. La relation avec l'État oscille entre complémentarité, partenariat et superpositions

La relation entre l'Éducation nationale et les communes a récemment fait l'objet d'une étude thématique de la Cour des Comptes mentionnée en introduction. Paris fait partie du panel de près de 150 communes dont les pratiques sont analysées. Ce travail de portée nationale démontre à quel point la situation parisienne est particulière : outre la taille hors normes de la collectivité et la singularité de son lien univoque avec une Académie qui

épouse les limites de son ressort territorial, la Cour note l'abondance des moyens déployés. Les interventions qu'elle étudie relèvent pourtant essentiellement de la DASCO, la suite du présent rapport montrant que l'effort parisien émane aussi d'autres directions. Dans ces conditions, la rationalisation de l'usage des moyens affectés par la collectivité parisienne semble indispensable. En tout cas, doit être soulignée la convergence des conclusions de la Cour et de la motivation de la lettre du Maire demandant la présente mission.

Pour appréhender la complexité de la situation, le schéma ci-après regroupe les dispositifs identifiés comme concourant directement à la réussite éducative.

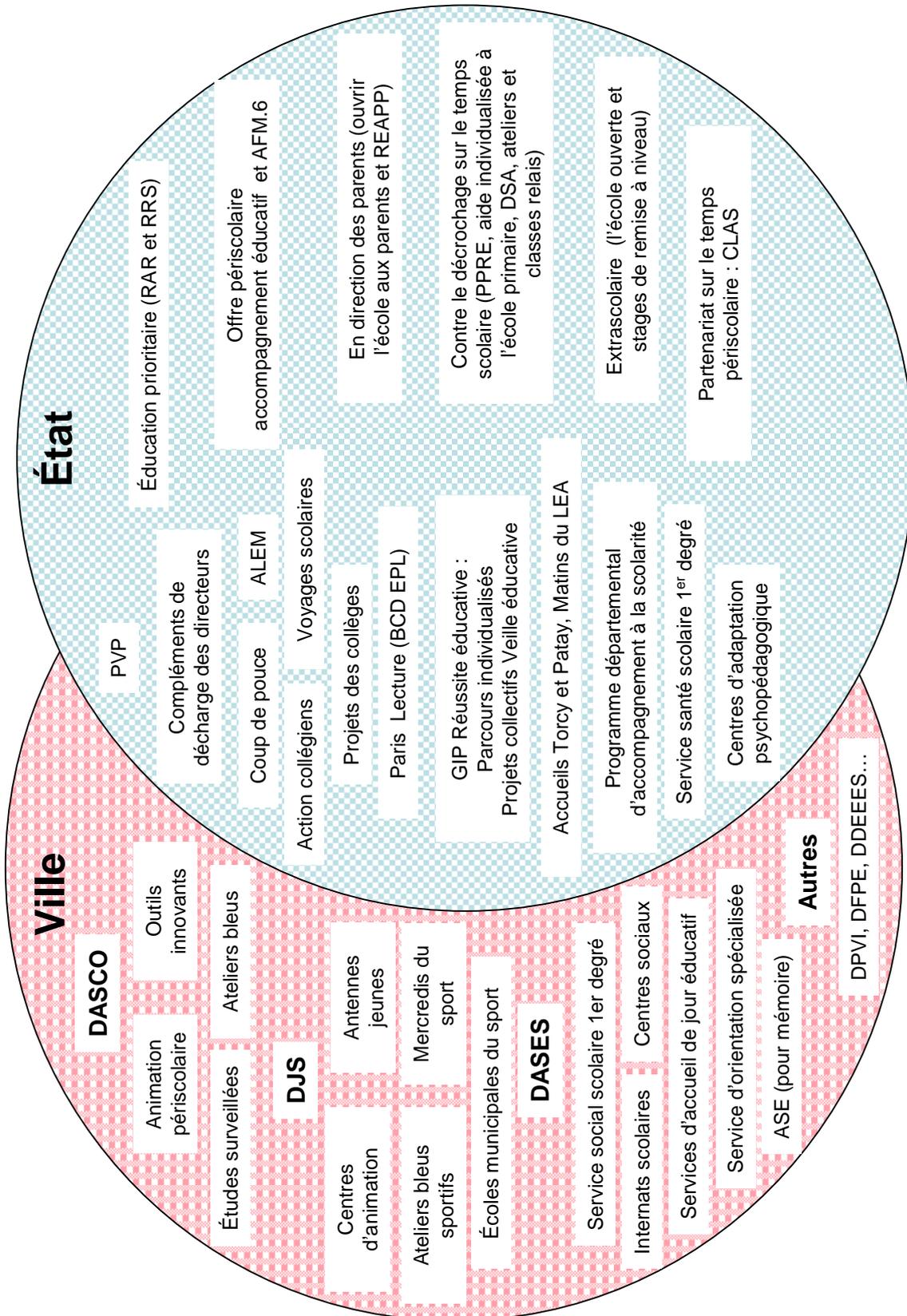
Dans le cercle bleu regroupant les actions relevant en tout ou partie de l'État, la partie droite réunit celles qu'il mène de sa propre initiative. La Ville doit en avoir connaissance pour situer ses propres interventions. Un premier développement leur est consacré.

À l'intersection des deux cercles sont placées les actions en participation entre la Ville et l'Académie, quelles qu'en soient les modalités. Elles sont présentées dans un deuxième temps.

Dans un troisième temps, une appréciation est portée sur les relations qui se sont ainsi nouées et qui ne vont pas sans quelques difficultés.

Enfin les actions relevant de la seule Ville sont listées dans la partie gauche (sur fond rose) de la figure. Elles feront l'objet d'une présentation détaillée dans la sous-partie suivante (2.2).

Figure 3 : Dispositifs de la réussite éducative au sein de la Ville et de l'État



### 2.1.1. Aperçu de l'offre propre à l'État

La loi précitée du 23 avril 2005 assigne l'objectif d'assurer la réussite de tous les élèves.

Comme celle de la Ville, l'offre de l'Éducation nationale est foisonnante. Le catalogue ci-après montre la multiplication des initiatives. Cette offre est récapitulée ici, sans prétendre à l'exhaustivité : elle rappelle que **des solutions et des méthodes existent pour améliorer la qualité de la relation scolaire au sein du monde scolaire**. La Ville doit en tenir compte pour s'inscrire en partenariat et en complément de ce qui existe.

Élaborée grâce à la coopération des services de l'Académie, cette présentation de l'offre de l'État ne fait bien évidemment pas l'objet d'une évaluation de la mission. Mais elle doit être connue préalablement à toute présentation des interventions partenariales et de celles de la seule collectivité parisienne.

#### 2.1.1.1. L'éducation prioritaire

La mission académique pour l'éducation prioritaire (MAEP) est chargée de l'animation, de l'impulsion et du suivi de la politique de l'éducation prioritaire. Celle-ci est organisée en réseaux : 4 réseaux ambition réussite (RAR) et 18 réseaux de réussite scolaire (RRS), qui réunissent 33 collèges et 238 écoles élémentaires et maternelles : environ 43 000 écoliers et 13 000 collégiens, soit 56 000 élèves. Un contrat et un projet par réseau sont élaborés périodiquement afin de fédérer les actions à mettre en œuvre de la maternelle au collège. Les réseaux sont pilotés par les principaux de collège et les inspecteurs chargés de circonscription du premier degré ; ils sont secondés par les 19 coordonnateurs de la MAEP.

En lien avec les axes du projet académique, la MAEP a défini les orientations suivantes :

- améliorer la maîtrise de la langue française (toutes disciplines) ;
- lutter contre le redoublement et développer des alternatives à ceux-ci ;
- améliorer les carrières scolaires des élèves (développer l'inter degrés, travailler sur l'orientation sans attendre la 3<sup>ème</sup> ...) ;
- assurer la protection et le sentiment de sécurité ;
- lutter contre le confinement culturel.

##### 2.1.1.1.1. Les Réseaux « Ambition Réussite »

Depuis la rentrée 2006, les quatre RAR créés sont composés chacun d'un collège - Georges Clémenceau, Georges Rouault, Maurice Utrillo et Gérard Philippe - et des écoles élémentaires et maternelles avoisinantes : 34 écoles maternelles et élémentaires, quatre collèges, soit un total approchant 8 300 élèves. Leur mise en œuvre s'est accompagnée de moyens supplémentaires : 17 postes de professeurs référents et 50 contrats d'assistants pédagogiques. Les missions des assistants pédagogiques comportent actuellement majoritairement une aide au travail personnel et un appui sur les disciplines.

Les liaisons entre école primaire et collège sont privilégiées, en particulier la liaison CM2 - 6<sup>ème</sup>. Il convient d'étendre encore ces liaisons à l'ensemble des niveaux du primaire et de renforcer la liaison avec la maternelle. Les actions de liaison avec le lycée général, technologique ou professionnel sont encore peu nombreuses.

Les actions mises en œuvre sont majoritairement fonction des disciplines enseignées par les professeurs référents affectés à mi-temps au titre du RAR : mathématiques, français, sciences, anglais, histoire et géographie, ouverture culturelle. Certaines permettent des liaisons inter degrés, plus rarement inter cycles. Une mesure concerne l'orientation et, dans leur ensemble, les actions utilisent très souvent une démarche de projet.

#### *2.1.1.1.2. Les réseaux « Réussite Scolaire »*

Depuis le mois de février 2009, les réseaux d'éducation prioritaire sont remplacés par les réseaux de réussite scolaire. Ils élaborent des contrats ou des projets qui déclinent, **au plus près des besoins du réseau**, la politique de relance de l'éducation prioritaire. Les objectifs et les actions retenus sont en **cohérence avec les orientations nationales** pour la relance de l'éducation prioritaire et le projet académique. Ils prennent en compte le socle commun des connaissances et des compétences.

Le projet du RRS s'articule avec le projet d'établissement du collège et le projet des écoles. Joint au contrat, le projet détaille l'ensemble des actions et leurs modalités d'évaluation. Il prend en compte la participation de l'ensemble des acteurs impliqués dans chacune des actions. Il intègre naturellement la dimension Politique de la ville : relations, actions communes, ainsi que les actions déjà engagées dans le cadre des moyens ordinaires de l'éducation prioritaire, qu'il convient de poursuivre ou renforcer.

#### *2.1.1.2. L'offre périscolaire*

##### *2.1.1.2.1. L'accompagnement éducatif*

Afin de favoriser la réussite de tous, l'École (y compris le secondaire) ouvre ses portes après les cours en mettant en place un accompagnement éducatif. Ce dispositif répond à une demande de la société. Afin de donner à tous les enfants, quel que soit leur milieu social, les mêmes chances de réussir leurs études et de s'épanouir, il offre **gratuitement** :

- **une aide aux devoirs et aux leçons** à des élèves qui n'ont pas de conditions de travail favorables chez eux ;
- **des activités sportives** ;
- **des activités artistiques et culturelles.**

L'accompagnement éducatif doit contribuer à valoriser les compétences de l'élève, lui permettre de progresser, tant dans ses résultats que dans son comportement. Les offres doivent être variées pour être attractives et adaptées. Un même élève peut alors s'inscrire, certains soirs, à une aide aux devoirs et, d'autres soirs, à des activités sportives ou culturelles. Pour être efficace, ce dispositif **demande l'adhésion des parents** : la confiance qu'ils mettent dans la capacité de l'École à faire réussir leurs enfants est jugée essentielle. L'inscription requiert donc leur autorisation.

Mis en place pendant l'année scolaire 2007-2008, il est généralisé aux 178 collèges de l'Académie (111 collèges publics et 68 privés sous contrat) et 112 écoles élémentaires de l'éducation prioritaire. En 2008-2009, l'accompagnement éducatif a bénéficié :

- à plus de 1 670 d'élèves d'écoles de l'éducation prioritaire, soit 6,5 % (la moyenne nationale est de 24,9 %) ;
- à 14 200 collégiens, dont 36% relevant de l'éducation prioritaire (la moyenne nationale est de 37,5 %) ;
- à 224 élèves de troisième de découverte professionnelle en lycée professionnel.

#### 2.1.1.2.2. *Les Ateliers Français Maths en classe de 6<sup>ème</sup> (AFM.6)*

Ce dispositif est intégré depuis la rentrée 2009 dans l'accompagnement éducatif du second degré. Il est désormais entièrement financé par l'Académie alors qu'il était auparavant principalement à la charge de la collectivité parisienne. Il s'adresse à des **élèves scolaire-ment fragiles**, potentiellement décrocheurs, mais qui ont la possibilité, par la médiation de l'adulte et du groupe, d'**acquérir une certaine autonomie dans leur travail personnel**. Il ne s'agit pas d'élèves en grande difficulté scolaire ou présentant des troubles du comportement, élèves qui relèvent de prises en charge spécialisées. Le champ d'intervention est celui du **périscolaire** et du « **périfamilial** » : il prévoit un travail aux côtés du collègue et de la famille. Un **engagement réciproque des différents acteurs** est pris par l'enfant, les parents, le professeur de français ou de mathématiques, les accompagnateurs et le principal du collègue.

18 collèges en éducation prioritaire ou politique de la ville organisent 21 ateliers au sein desquels sont pris en charge 200 élèves. Ce dispositif pourrait se développer dans les prochaines années, jusqu'à environ 30 ateliers à la rentrée 2012.

La dépense s'élève à 114 000 € (masse salariale : 100 000 € et crédits pédagogiques : 14 000 €).

#### 2.1.1.3. *Les dispositifs en direction des parents*

##### 2.1.1.3.1. *L'action « Ouvrir l'école aux parents »*

Pour la deuxième année, l'Académie est engagée dans une expérimentation en faveur de la parentalité. L'opération intitulée « **Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration** » est définie par la circulaire n° 2002-102 du 25 juillet 2008. Devant le succès rencontré auprès des familles, de nombreux chefs d'établissement et directeurs d'école se sont portés volontaires pour déployer le dispositif durant l'année scolaire 2009-2010. Implantés de la maternelle au lycée, accompagné par le Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) de l'Académie de Paris, 27 sites, constitués de regroupements par pôles géographiques, ont ouvert en novembre 2009.

Des ateliers ont lieu dans les établissements, à raison de deux fois deux heures par semaine selon des horaires tenant compte des réalités locales. Les formateurs y proposent un **accompagnement linguistique fondé sur le vocabulaire de l'École**. Complétant l'offre des associations, ces cours sont ouverts gratuitement aux parents d'élèves étrangers ou immi-

grés désireux de mieux comprendre notre système éducatif pour accompagner efficacement leurs enfants. Les parents ont la possibilité d'y participer durant quatre années.

Le coût en personnel et en crédits pédagogiques est évalué à 100 000 €.

#### *2.1.1.3.2. Le réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)*

Le REAAP (réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents)<sup>13</sup> a pour objectif de **mettre en relation tous ceux qui développent des actions d'aide aux parents**. Il est destiné aux familles qui doivent pouvoir y trouver adresses et personnes susceptibles de les aider dans « l'art d'être parent ». Le site national [www.familles.org](http://www.familles.org) est consacré à ce dispositif. Une charte élaborée en partenariat avec les administrations, les institutions et les grands réseaux associatifs intervenant dans le domaine de la parentalité fixe les principes d'action et d'animation de ces réseaux. Ils doivent :

- s'adresser à toutes les familles, parce que toutes peuvent être concernées ;
- s'appuyer sur les initiatives qui existent déjà ;
- respecter les diversités des acteurs et s'efforcer de construire une cohérence et une visibilité ;
- développer de nouvelles opérations avec le souci de mettre en réseau les différents intervenants.

Toute action financée dans le cadre du réseau fait l'objet d'une évaluation afin de mesurer son impact et d'adapter les réponses aux problèmes rencontrés.

Le partenariat réunit la Caisse d'allocations familiales (CAF), un réseau d'associations, la Direction de l'action sanitaire et sociale et d'autres services de l'État.

#### *2.1.1.4. Les dispositifs contre le décrochage sur le temps scolaire*

##### *2.1.1.4.1. Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE)*

Il s'agit de parer au **risque d'un redoublement** ou, s'il n'a pu être évité, d'accompagner ensuite l'élève. Un plan coordonné d'actions sollicite les enseignants mais aussi d'autres intervenants susceptibles d'entrer dans le programme (Réseau d'Aide et de Soutien aux Élèves en Difficulté (RASED), enseignants du même cycle, directeurs d'école, professeurs de la Ville de Paris (PVP) pour le premier degré, enseignants, personnels de vie scolaire, psychologues, tissu associatif... pour le second degré). Le **programme est personnalisé**, élaboré de manière intensive sur une courte durée et contractualisé avec les familles. Il doit faire état d'une analyse des difficultés, des compétences à travailler prioritairement, des propositions de modalités d'actions et d'un protocole d'évaluation.

---

<sup>13</sup> Les REAAP ont été créés par une circulaire interministérielle du 9 mars 1999.

Tous les établissements sont concernés (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés). Des crédits pédagogiques sont mobilisés. Ont ainsi par exemple bénéficié d'un PPRE 9,3% des élèves de CE1 (moyenne nationale de 15,4%) et 26,8% des élèves de 6<sup>ème</sup> (moyenne nationale de 18,8%).

#### *2.1.1.4.2. L'aide individualisée à l'école primaire*

En fonction des difficultés rencontrées par les élèves, **l'aide personnalisée peut s'intégrer à un PPRE ou prendre la forme d'un autre type d'intervention, en petit groupe** par exemple. Ces actions peuvent se développer en lien avec le dispositif global d'aide aux élèves. Pour la renforcer, notamment dans l'éducation prioritaire, le maître peut être aidé par des enseignants spécialisés, d'autres enseignants de l'école ou d'une autre école dans le cadre d'échanges de service. L'adhésion des parents et de l'enfant est indispensable.

#### *2.1.1.4.3. Le Dispositif de Socialisation et d'Apprentissages (DSA)*

Dispositif de **prévention du décrochage scolaire interne à un collège**, il concerne des élèves décrocheurs, perturbateurs ou passifs, présentant également des difficultés dans les apprentissages. Un contrat individualisé enseignant / élève / famille vise la restructuration du jeune : la socialisation prend ancrage sur les apprentissages et inversement. Le projet consiste en **une « remédiation »** - autrement dit en une action visant à remédier aux difficultés et lacunes des élèves en risque d'échec scolaire par diverses procédures - et non en un simple rattrapage. Organisé en modules de trois à dix semaines, il regroupe six à huit élèves d'un même niveau, soit 24 à 35 élèves annuellement par DSA.

Les enseignants volontaires prennent en charge les élèves soit temporairement retirés de leur classe (cas les plus lourds), soit partiellement retirés de leur classe (décrochage des apprentissages fondamentaux). Les enseignants travaillent avec les personnels sociaux et médicaux ; les projets doivent comporter un volet culturel.

Au sein de 22 collèges, de 500 à 700 élèves sont pris en charge annuellement. Aux coûts en personnel (masse salariale, heures supplémentaires), s'ajoutent des crédits pédagogiques essentiellement consacrés à des projets culturels. En outre, la moitié des collèges a soumis un dossier d'aide au Fonds Social Européen au titre de la lutte contre la déscolarisation.

#### *2.1.1.4.4. Les dispositifs relais*

Les dispositifs relais sont destinés à accueillir des élèves en risque de marginalisation scolaire et sociale. Il existe deux types de dispositifs :

- les ateliers relais permettent un **accueil temporaire de collégiens plutôt jeunes (6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>) « hors les murs »**, souvent dans des locaux appartenant à un mouvement d'éducation populaire ; par le biais de détours pédagogiques (projets), il s'agit de permettre le réinvestissement dans les apprentissages ;
- les classes relais sont **implantées la plupart du temps dans les collèges** ; elles accueillent des élèves plus âgés (4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et au-delà), en plus forte rupture scolaire.

Ces dispositifs s'appuient sur un partenariat actif avec les services de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), la délégation ministérielle à la ville et le tissu associatif de proximité. Un partenariat avec la collectivité parisienne serait le bienvenu.

Dans tous les cas, les élèves restent sous statut scolaire et sous la responsabilité de l'établissement d'origine. La durée de séjour dans un atelier relais est limitée à six semaines et, dans une classe relais, de quelques semaines à plusieurs mois sans excéder une année scolaire. L'encadrement des élèves associe des enseignants, des éducateurs ainsi que des personnels sociaux et de santé.

Six ateliers relais et sept classes relais regroupent chacun en moyenne 14 élèves en file active au cours d'une année scolaire.

#### *2.1.1.5. Les dispositifs extrascolaires*

##### *2.1.1.5.1. L'École ouverte*

Des jeunes sont accueillis dans des établissements volontaires **pendant les vacances scolaires et les mercredis et samedis pendant l'année scolaire**. Lancé en 1991, le dispositif interministériel « École ouverte » permet d'accueillir, dans les collèges et les lycées, des **jeunes (y compris des élèves des écoles élémentaires) qui ne partent pas en vacances**. École ouverte s'adresse en priorité aux enfants et aux jeunes qui vivent dans des zones socialement défavorisées ou dans des contextes culturels et économiques difficiles.

Au niveau national, 737 établissements prévoient de participer à l'opération en 2009-2010. 66 % d'entre eux sont situés en éducation prioritaire ou en zone urbaine sensible (ZUS) et 196 collèges sont labellisés « ambition réussite ». 77 % devraient participer à l'opération.

##### *2.1.1.5.2. Les stages de remise à niveau durant les vacances scolaires*

Les élèves de C.M.1 et C.M.2 qui en ont besoin peuvent suivre des stages gratuits de remise à niveau pendant la période des vacances scolaires. Trois sessions sont organisées pendant les vacances scolaires : une semaine au printemps, la première semaine de juillet et la dernière semaine des vacances d'été.

Ces stages durent cinq jours, à raison de 3 heures d'enseignement quotidien. Ils permettent une remise à niveau dans les matières fondamentales : français et mathématiques. Ils ont lieu dans les écoles. Des groupes de cinq ou six élèves sont constitués.

A la fin du stage, l'évaluation des progrès de chaque élève est transmise à l'enseignant de la classe et aux familles.

##### *2.1.1.6. Un dispositif partenarial sur le temps périscolaire : le contrat local d'accompagnement à la scolarité*

Le contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS) regroupe un ensemble d'actions qui visent à **offrir, aux côtés de l'École, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour tirer pleinement profit des apprentissages réalisés en classe**, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social.

Les actions ont lieu en dehors du temps scolaire. Bien qu'étendu à tout Paris, ce dispositif s'adresse en priorité aux élèves des ZUS. La CAF et l'Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE) sont les principaux financeurs du dispositif qui concerne plus d'une centaine d'associations à Paris. Sont pris en charge 9 000 élèves, du primaire au lycée. La mission Politique de la ville de la Préfecture participe également au financement et assure le secrétariat. Le budget s'élève à 1,7 M€. Les associations financées s'engagent à respecter la charte de l'accompagnement à la scolarité rédigée en 2001.

## 2.1.2. Les actions en participation

Ces actions mettent en présence la Ville et l'État d'une manière ou d'un autre : cofinancement, complément d'activité, substitution de personnels, simple co-pilotage de l'Académie de dispositifs essentiellement municipaux... Dans toutes ces activités, la Ville ne pourrait intervenir sans l'accord ni un apport, même minime, de l'État.

### 2.1.2.1. Le partenariat cofinancé : le GIP

Il convient d'insister sur la place particulière occupée par le GIP : il n'est pas un dispositif comme les autres, mais **un mode d'organisation novateur** du partenariat.

La convention constitutive du GIP du 12 juillet 2006 est dans son objet (article 3) très générale et s'aligne sur la définition donnée par la loi elle-même : **apporter un soutien éducatif, périscolaire, culturel, social et sanitaire aux élèves relevant des premier et second degrés, dès la maternelle**. Le document, baptisé « le dispositif parisien de Réussite éducative », a été modifié à plusieurs reprises par le conseil d'administration du GIP, le 15 mars, le 10 mai et le 10 juillet 2007, enfin, le 10 juillet 2008. Hypothèse prévue par la loi du 18 janvier 2005, la formule juridique du GIP s'est imposée pour porter la politique de la Réussite éducative à Paris, un court temps concurrencée cependant par l'autre hypothèse offerte par la loi, celle de recourir aux caisses des écoles.

Le financement du dispositif prévoit à l'origine un partage à part égale entre l'État et la Ville, le premier par une subvention d'environ 1,4 M€ par an, la seconde par l'équivalent en rémunération des personnels mis à disposition. La CAF a complété le tour de table, par une mise à disposition de personnels non entièrement compensée : le solde non remboursé est de 264 000 €. Au total, **les moyens du GIP dépassent les 3 M€**. Entre les parcours individualisés qu'il conduit et les actions collectives qu'il organise, il touche plus de 10 000 enfants par an. Le nombre de parcours individualisés organisés à ce jour, de l'ordre de 500, reste de l'avis général toutefois très insuffisant.

Sur le plan pratique, un élève présentant des signes de fragilité, qui sont précisément définis, est signalé par soit par une des parties prenantes du GIP, dans la plupart des cas un membre de la communauté éducative, soit même par un parent ou une association partenaire. Après un diagnostic collectif au sein d'une équipe pluridisciplinaire locale du GIP, le jeune se voit désigner un référent de parcours dans le cadre de son accompagnement individualisé pour une durée limitée, en moyenne, à six mois : il accomplit dans ce cadre le parcours individualisé qui lui a été proposé ainsi qu'à sa famille.

### 2.1.2.1.1. Les points positifs

Au terme de deux années scolaires de fonctionnement, le GIP est aujourd'hui reconnu par tous les acteurs. À l'occasion du lancement d'une évaluation du dispositif par un consultant externe en 2008, le conseil d'administration a été amené à reformuler ses objectifs de manière plus précise :

- « garantir une utilité éducative, sociale... pour les familles des parcours individualisés et des projets locaux et transversaux qui sont mis en œuvre ;
- développer des méthodes d'intervention, garanties de la mise en place d'approches individualisées ;
- faire vivre un pilotage du dispositif garant d'une mobilisation de l'ensemble des acteurs et partenaires éducatifs et d'un renforcement des politiques éducatives et sociales mises en œuvre à Paris ».

La poursuite de ces objectifs s'est accompagnée de la mise en place de règles dont le formalisme paraît lourd ; mais il s'imposait pour organiser le rapprochement de deux structures aussi complexes que la Ville et l'État : règlement intérieur et financier, critères d'éligibilité des projets au financement du groupement et en particulier cahier des charges pour la présentation de projets d'accompagnement à la scolarité renforcée, charte de déontologie, critères précis de définition du public cible...

Six facteurs de succès ont été identifiés.

Le projet a bénéficié d'un soutien politique fort des cinq adjoints concernés et d'une implication de la hiérarchie des directions ; le choix de la DPVI comme porteuse du projet s'est en outre révélé judicieux, du fait de sa culture territoriale et de son aptitude au partenariat. Au sein de la Ville, le GIP est d'ailleurs parfois considéré comme un outil de coordination entre les adjoints, leurs cabinets et les directions.

L'Académie et, en son sein, la mission pour l'éducation prioritaire, se sont également engagées pleinement dans le projet.

Ensuite, après, l'intervention de la CAF en juillet 2007 a été déterminante : elle a apporté sa double culture de la parentalité et du résultat en matière de travail social.

A été recrutée une directrice avec un profil de chef de projet pour conduire un projet bien défini territorialement, financièrement et dans le temps (durée limitée même si elle est prorogable).

Le GIP apparaît ainsi comme un véritable lieu ordonné et régulier de concertation entre l'État et la Ville : ils se sont accordés sur des objectifs et résultats chiffrés, notamment en matière d'actions individuelles. Bien que modestes, ces résultats présentent l'avantage de correspondre à des actions effectivement nouvelles et à l'impact mesurable.

Le GIP a su construire des équipes pluridisciplinaires et développer leurs compétences en organisant des formations communes et en élaborant des outils méthodologiques.

Plus généralement, le GIP a enclenché une dynamique d'entraînement et joué un rôle intégrateur dont témoignent les éléments suivants : d'abord la prise en charge rapide du

dispositif de la veille éducative avec son objectif de lutte contre le décrochage scolaire ; ensuite, la DJS a pu faire le constat que les Antennes jeunes et Centres d'animation ont rejoint sans difficulté les instances locales du GIP ; les équipes en charge de l'aide sociale à l'enfance (ASE), qui avaient tenu à être initialement bien distinguées au démarrage du GIP, ont aujourd'hui à connaître de situations traitées en commun. Au surplus, le GIP intègre désormais dans ses bilans des dispositifs comme AFM.6, les ateliers Coup de pouce et ALEM (voir *infra*) et les dispositifs d'accueil des collégiens en exclusion temporaire qu'il finance par ailleurs.

La forte adhésion des parents concernés par les propositions faites à leurs enfants est aussi un élément à porter au crédit du nouvel organisme.

#### 2.1.2.1.2. Les marges de progression

Dans une étude faite en 2008 à la demande de la direction du GIP, des points faibles ont toutefois été identifiés :

- une implication inégale des secrétariats techniques des équipes pluridisciplinaires des différents quartiers, la règle du volontariat ne s'étant pas appliquée contrairement à celle retenue par la CAF pour ses équipes ;
- le choc culturel provoqué par l'introduction d'une politique de résultat dans le travail social ;
- les arbitrages difficiles entre actions individuelles et collectives, même si des diagnostics nécessairement individuels recourent souvent à des actions collectives ;
- des disponibilités d'agents impliqués variables, à temps plein ou partiel ;
- l'énergie dépensée dans le travail partenarial plus qu'au bénéfice des usagers ;
- des doubles emplois dans les financements accordés.

Dans ce contexte, les axes de progression ont été identifiés dans quatre directions.

En premier lieu, la **population cible et le nombre d'établissements impliqués**. La première reste largement à quantifier. La CAF a néanmoins fait mention d'un point de repère statistique utilisable : les élèves concernés par un conseil de discipline au collège, soit 1 500 à Paris chaque année. De même, le nombre d'établissements effectivement concernés par l'engagement d'actions reste inférieur au nombre d'établissements géographiquement inclus dans la réussite éducative. Même si ce nombre a progressé de près de 50 %, seuls 94 d'entre eux sont impliqués sur 249 possibles.

Ensuite, le **rééquilibrage des actions au plan géographique et quant à leur domaine**. Le GIP a constaté que la montée en charge du dispositif s'est faite de manière inégale dans les 12 quartiers concernés. Si le nombre moyen de situations individuelles traitées est de 35, la variation selon les équipes va de 13 à 70. Un déséquilibre important est noté entre actions individuelles et actions collectives : le nombre des premières est inférieur de moitié à l'objectif initialement estimé (environ 500 au lieu de 1 000), alors que l'on dénombre 11 350 bénéficiaires d'actions collectives.

En troisième lieu, **l'amélioration du contenu de certaines actions**. Si l'on n'a pas encore de visibilité sur les résultats des parcours du 1<sup>er</sup> degré, il est à noter que 60% des actions en faveur des élèves du primaire consistent en un simple accompagnement physique pour se rendre par exemple à des séances de soin, d'orthophonie, qui joue toutefois un rôle crucial dans certaines situations pour consolider des suivis essentiels et pour le devenir et la réussite des enfants concernés.

Enfin, les statistiques du GIP sur la répartition de ses actions par niveau scolaire montrent **la difficulté des deux transitions du début du primaire et de celui du secondaire**. Le conseil d'administration a souhaité également voir le nombre de saisines pour des collégiens de 3<sup>ème</sup> augmenter.

#### 2.1.2.2. Les actions contre le décrochage

##### 2.1.2.2.1. L'accueil Torcy

Créé en 2006 à la demande du Maire du 18<sup>ème</sup> arrondissement et de la DASES dans le cadre de la veille éducative, ce **dispositif accueille, pendant une semaine complète, les collégiens exclus temporaires de leur établissement** de cet arrondissement et d'une partie des 17<sup>ème</sup> et 19<sup>ème</sup> arrondissements. Sa responsabilité a été confiée à l'association des Pupilles de l'État de Paris. Hébergée dans des locaux mis à sa disposition par la Ville, cette association emploie deux éducateurs à temps plein. Une subvention annuelle de 100 000 € est accordée par le GIP à hauteur de 70%, la différence étant prise en charge par la Ville.

D'une centaine la première année, l'effectif de collégiens accueillis doit doubler d'ici cinq ans. Des refus d'accueil à certaines périodes de l'année, dont le nombre n'a pas été précisé, sont déplorés.

Le programme pédagogique de la semaine est tout entier axé sur la préparation du retour du jeune dans l'établissement, le lundi suivant. Une coopération considérée comme efficace avec les parents est de règle, prise en charge par un des éducateurs. Il serait intéressant que cette expérience positive sur la parentalité soit capitalisée.

L'autoévaluation faite sur 4 années est positive : adhésion des parents, coopération efficace avec les collèges dont une partie des professeurs est impliquée dans l'accueil et enfin bonne insertion dans la vie associative et culturelle du quartier. L'équipe éducative estime que cette réussite est due en partie à son installation hors les murs d'un collège.

Les responsables de l'accueil Torcy ont signalé aussi **le manque de solutions d'accueil en cas d'exclusion définitive**, avant une réaffectation dans un autre établissement qui peut parfois attendre plusieurs mois.

##### 2.1.2.2.2. L'accueil Patay

Ce centre d'accueil relève du dispositif Action collégiens (voir *infra*), son budget n'y étant pas individualisé. Il est géré par quatre agents. Il a accueilli 216 élèves exclus temporairement en 2008-2009 issus de 33 collèges. La tendance est à une forte augmentation avec une vingtaine d'élèves supplémentaires accueillis par rapport à 2007-2008. La saisonnalité est significative, notamment avant les vacances scolaires.

La durée de l'accueil est souple, d'une à cinq journées mais jamais pour des situations d'exclusion définitive. Le centre aide également à l'orientation, en disposant d'un kiosque de l'ONISEP.

Le partenariat avec les responsables des collèges et les parents est jugé positif. Il se développe tant avec les services sociaux locaux qu'avec les référents de parcours du GIP après la sortie du centre d'accueil. Il a récemment été invité à parfaire les indicateurs d'évaluation de son activité.

#### 2.1.2.2.3. *Les matins du LEA*

Géré par l'association Olga Spitzer depuis 2002, créé à l'initiative du centre de soins thérapeutiques dit de la « maison blanche » dans le quartier Amiraux Simplon, ce Lieu d'Écoute et d'Accueil a pour finalité d'accueillir des jeunes collégiens en décrochage scolaire, pour une durée variable, dans des ateliers de « remédiation », organisés le matin. Il se confond, dans son organisation, avec un deuxième service ouvert l'après-midi à destination indistinctement de tous les jeunes.

L'équipe responsable est composée de trois personnes : un coordonnateur, un animateur et un psychologue à mi-temps. Un pédopsychiatre intervient une demi-journée par semaine. Outre un emploi aidé par l'État et une subvention de 46 000 € du fonds interministériel de la prévention pour la délinquance, deux subventions sont accordées par la Ville à hauteur de 105 053 € (DASES pour, indistinctement, les deux services) et 30 000 € par le GIP pour les seuls matins du LEA.

Ceux-ci n'ont toutefois accueilli aucun jeune au cours du premier trimestre 2009/2010 et s'apprêtent à n'en accueillir que cinq pour une capacité de quinze au début du second trimestre. Les matins du LEA sont confrontés à une accumulation de difficultés qui exigent une réaction concertée de la Ville et du GIP, l'association gestionnaire s'étant mise en devoir de remettre à plat son projet de service. Ces difficultés sont de six ordres :

- le management interne ;
- un déséquilibre financier structurel ;
- une charge immobilière conséquente de loyer ;
- une acceptation toujours difficile par les collèges environnants ;
- des projets, mais sans expérience passée, dans des actions de parentalité ;
- une concurrence possible, compte tenu de la proximité géographique, avec la prestation comparable dans son objet offerte par l'accueil Torcy.

Fin 2009 Pluralité consultants note de plus qu'inspiré par des psychologues, son projet est de ne pas aborder les problèmes des jeunes sous l'angle psychologique...

#### 2.1.2.2.4. *Appréciation d'ensemble*

Deux conclusions s'imposent après la rencontre des trois structures d'accueil existantes :

- l'une organisationnelle, chacune de ces structures étant régie selon un mode différent, (association pour deux d'entre-elles, services de la ville pour l'autre) et par des financements eux-mêmes hétéroclites ; cette constatation n'est toutefois pas négative à la seule réserve que leur coordination se fasse, ce qui est bien le cas dans le cadre du GIP ;
- l'autre, préoccupante, est dans l'inexistence actuelle de dispositif d'accueil pour les exclus définitifs, en l'attente de leur réinscription. Les deux structures actuelles sont prêtes à participer, leurs prestations, notamment sociales, devant être alors renforcées dans le cadre de parcours individualisés du type GIP.

#### 2.1.2.3. *Les compléments de décharges de classe des directeurs d'école*

Une forme de partenariat particulière porte sur la direction des écoles primaires à Paris. Il s'agit ici d'une compétence de l'Éducation nationale, la direction d'une école, mais d'un financement assuré en majeure partie par la Ville de Paris.

La Cour des Comptes le met ainsi en évidence : « Le coût global des décharges des directeurs d'écoles pour les 657 écoles parisiennes est donc de 650,50 ETP, dont 279 à la charge de l'État et 371,50 à la charge de la ville de Paris. » Pour le justifier, la raison avancée par le recteur est, aux dires de la Cour, « la part prise par les directeurs à des tâches administratives qu'ils accomplissent dans certains cas pour la commune (décompte des effectifs, service de cantine, service d'études, collecte des participations des parents). »

Cette énumération se focalise sur les tâches administratives et omet les préoccupations de réussite éducative qui mobilisent pourtant nombre d'entre eux pour une part non négligeable de leur emploi du temps. Au détour de cette justification de l'effort exceptionnel de Paris au regard des pratiques des autres communes, n'apparaît donc pas l'implication des directeurs d'écoles dans la réussite éducative.

**Les 371 ETP de compléments de décharge (soit 16,5 M€) doivent pourtant être considérés comme un effort consenti pour des motifs de réussite éducative.** En effet, en leur absence, les directeurs maintenus devant une classe - au moins à mi-temps - seraient contraints de moins bien assurer leur charge administrative et / ou leur travail pédagogique. Ils disposeraient aussi de moins de temps pour s'investir dans la prise en compte des difficultés de certains élèves et les relations à nouer avec leurs parents de ce fait.

Pour la mission, il existe aussi ici une marge importante de progrès : cette participation à la réussite devrait non seulement être reconnue comme une attribution normale des directeurs d'école mais aussi soutenue par une organisation idoine et des méthodes formalisées.

#### 2.1.2.4. *L'intervention sur temps et programme scolaire des professeurs de la Ville de Paris (PVP)*

L'organisation des relations de travail des professeurs des écoles et des professeurs de la Ville de Paris est redéfinie par une note du 3 janvier 2000 cosignée par le directeur d'Académie et le directeur des affaires scolaires : en particulier, **les professeurs de la Ville de Paris interviennent dans le cadre des programmes d'apprentissage et du projet d'école** ; ils sont l'objet d'une coordination des directeurs d'école et d'un contrôle de l'inspecteur de circonscription sous l'autorité de l'inspecteur d'Académie.

La Cour des comptes relève avec force cette singularité : « Le cas de la ville de Paris est le plus emblématique. De nombreuses prestations périscolaires ou extrascolaires sont offertes, en coordination avec l'Académie. Surtout, la situation parisienne se caractérise par l'intervention dans chaque classe élémentaire, pendant le temps scolaire, pour une durée de 3,5 heures par semaine, de « professeurs de la ville de Paris (PVP) » dans trois champs disciplinaires : les arts graphiques, la musique et l'éducation physique et sportive. Au nombre de 827 en 2005, ces personnels dispensent chacun 20 heures d'enseignement, soit un total d'environ 16 500 heures de cours et un coût global de 38,8 M€. »

En 2009, les effectifs sont de 821 (dont près de la moitié pour l'éducation physique et sportive, les autres se partageant entre éducation musicale et arts plastiques), pour un montant de masse salariale dépassant les 40 M€.

La Cour y voit une sorte d'anomalie au regard du code de l'éducation : « l'article L.321-1 du code de l'éducation précise que « l'Etat est responsable de l'enseignement de l'éducation physique et sportive, placé sous l'autorité du ministre chargé de l'éducation... », l'article L.312-3 du même code ajoutant que cet enseignement est « assuré, dans les écoles élémentaires, par les enseignants du premier degré... ». L'enseignement des arts plastiques et de la musique doit, également, aux termes de l'article L.312-6 du code de l'éducation, être obligatoirement dispensé dans les écoles élémentaires. En outre, les professeurs de la ville de Paris interviennent au cours des mêmes créneaux horaires que les instituteurs ou professeurs des écoles. Les enseignants des écoles élémentaires sont, de ce fait, déchargés sans contrepartie à hauteur de 3,5 heures de cours par semaine, alors que, sur le reste du territoire national, ce sont les instituteurs ou les professeurs des écoles qui assurent la totalité des enseignements. » Elle estime pour conclure : « D'une certaine manière, la rémunération par la ville de Paris de professeurs qui dispensent des enseignements qui devraient être assurés par les enseignants de l'école, dans le cadre de leur service, revient à faire supporter deux fois la même dépense par les fonds publics. »

La question soulevée par la Cour est d'autant plus d'actualité que l'accompagnement éducatif souhaite s'appuyer pour une part notable sur des enseignements autres que les apprentissages fondamentaux : éducation physique, arts graphiques et musique<sup>14</sup>.

Sachant que le sujet peut faire débat, pour justifier le classement de l'intervention des PVP dans la réussite éducative, il est proposé de se poser les deux questions suivantes :

- Si leur intervention dans les écoles ne relève pas d'une ambition d'améliorer la réussite éducative des jeunes parisiens, de quelle autre politique relève-t-elle ?
- Du fait de leurs compétences particulières et du caractère facultatif - voire dérogoire - de leur intervention sur le temps scolaire en sus des professeurs des écoles, ne constituent-ils pas un atout, au moins potentiel, pour toute politique de réussite éducative décidée par la collectivité ?

Pour les rapporteurs, la réponse est que les PVP ne peuvent que s'inscrire dans l'ambition de réussite éducative de la collectivité. Au demeurant la qualification profes-

---

<sup>14</sup> Voir le rapport de l'IGVP n° 07-09 étudiant l'accès du jeune public aux activités culturelles gérées ou soutenues par la Ville de Paris, pp. 44 sqq.

sionnelle des PVP est spécialisée alors que les professeurs des écoles - par nature généralistes - ne peuvent pas atteindre la même expertise dans chacune des trois disciplines. En outre, l'intervention des PVP pendant les horaires obligatoires offre aux professeurs des écoles l'opportunité de dédoublements de classes et de travaux en groupes restreints.

Au demeurant, la réponse du Maire de Paris à la Cour indique : « [Cet effort] se manifeste également dans la poursuite de la démarche d'accompagnement scolaire engagée de longue date avec la création et le financement d'un corps de fonctionnaires municipaux dédiés à l'enseignement des disciplines sportives, artistiques et musicales, comme à travers le régime spécifique des décharges d'enseignement qui permet aux directeurs d'école de mieux assumer leurs missions de responsables. »

#### 2.1.2.5. *Le service de santé scolaire du premier degré*

Le service de santé scolaire est une mission de la DASES remplie par des médecins scolaires. Il s'agit d'une compétence ailleurs dévolue à l'État. Cette mission est définie par le ministère de l'Éducation (circulaire 12 janvier 2001) : elle consiste en une politique de promotion de la santé en faveur des élèves ; elle veille notamment « au bien être des élèves et contribue à leur réussite... ». Ayant aussi un rôle de repérage et de diagnostic des pathologies, les médecins assurent un lien entre le système éducatif et le système de prévention et de soins.

Le service de santé scolaire intervient auprès de tous les élèves scolarisés en primaire ainsi que, marginalement, en lycées professionnels ou d'enseignement général et technologique de la Ville. Les effectifs concernés représentent 141 286 élèves. Les élèves des collèges sont suivis par l'État.

Le service est composé de 55 médecins scolaires (postes en ETP), en majorité titulaires. Ils sont assistés de 8 infirmières (en poste en lycée professionnel) et de 69 secrétaires médicales et sociales (SMS).

Le taux d'encadrement est à Paris de 1 médecin pour 3 200 élèves avec des différences selon la charge sociales des arrondissements (1 pour 1 800 élèves pour certains quartiers du 18<sup>ème</sup> arrondissement). Les médecins se concentrent sur l'école maternelle et élémentaire. En maternelle, un bilan de santé comprend un dépistage visuel de tous les élèves en petite section et un dépistage auditif ; en moyenne section, un dépistage des troubles sévères du langage oral. En grande section, un bilan de santé complet est exigé par le code de la santé publique à l'âge de 6 ans. Il s'effectue en présence des parents (les deux tiers sont effectivement présents) ou, à défaut, sur la base du carnet de santé. Sont systématiquement entrepris un dépistage de l'obésité et un dépistage des troubles du langage oral. Un enfant sur trois fait l'objet d'un avis au médecin traitant. Les avis pour obésité pour les enfants de secteurs très défavorisés peuvent aller jusqu'à 15% (contre 2% pour les quartiers favorisés). En CE2, un examen pour les 8-9 ans a été mis en place dans les écoles en éducation prioritaire : près de la moitié des élèves concernés (47,4%) ont reçu un avis pour leur médecin traitant. Dans les classes spécialisées, classes d'intégration scolaire (CLIS) accueillant des élèves handicapés et classes d'initiation au français (CLIN), un examen annuel est proposé systématiquement aux élèves (926 élèves). Plus d'un élève sur deux reçoit un avis médical pour son médecin traitant. Au total, 21 235 bilans obligatoires ou examens systématiques ont été réalisés durant l'année 2008-2009.

Par ailleurs, **11 353 examens** ont été effectués à la demande en 2008-2009, notamment les enfants signalés par les enseignants pour des difficultés d'adaptation importantes, ou par l'assistant de service social, les parents ou à la demande du jeune lui-même.

Les infirmières sont réparties dans le second degré (pour 14 lycées de la Ville de Paris) et un poste par école élémentaire qui accueille notamment des handicapés moteur et mentaux. L'action des infirmières en lycée est **relationnelle, éducative et technique**. Elle se concrétise par près de 7 000 passages d'élèves à l'infirmerie. Par ailleurs, des **actions d'éducation à la santé** sont entreprises (dépendances alcool et tabac, MST-Sida, contraception, nutrition, violence).

Les coûts, pour l'essentiel des frais de personnels, sont évalués par la DASES à 6,7 M€. Depuis 2003, ces dépenses sont en partie remboursées pour un montant de 3,5 M€.

Les dépistages sensoriels précoces en maternelle, visuels et auditifs ont concerné respectivement 34 081 et 28 300 enfants examinés ; les bilans obligatoires et examens systématiques, 22 190 élèves. Pour les examens à la demande, 11 956 élèves ont été concernés (dont 2 346 élèves en situation de handicap), avec une surreprésentation des arrondissements du nord et de l'est parisien.

Les médecins consacrent une part croissante de leur temps à la scolarisation des élèves handicapés ou atteints de maladie chronique (131 suivis en 1998-1999, 830 en 2000-2001, 4 253 en 2 007-2008).

Le service de santé scolaire a des liens privilégiés avec la PMI, notamment lors de l'entrée des enfants à l'école maternelle.

Le retour des avis médicaux de la part du médecin traitant d'un élève, après un avis du médecin scolaire, est à la connaissance du service inférieur à 30%. Ce taux est meilleur dans le secondaire grâce à l'implication des infirmières.

D'une manière plus générale, la participation de Paris au repérage des handicaps et à la prise en charge des enfants porteurs de handicap en milieu scolaire pourrait faire l'objet d'une mission particulière, de telles investigations dépassant le cadre général de la présente étude.

Membres des Équipes Pluridisciplinaires de Réussite Éducative, les médecins coordonnateurs, responsables d'arrondissements concernés, participent à leurs réunions.

#### *2.1.2.6. Les centres d'action d'adaptation psycho pédagogiques (CAPP)*

Ce sont des structures de prévention, d'aide et de soutien pour les enfants scolarisés à Paris<sup>15</sup>. Au sein de la DASES, ils constituent une exception nationale. Pris en charge par le département de Paris, avec une **double tutelle Éducation nationale et département**, ils devraient relever normalement de l'État, avec un financement État et Sécurité Sociale - secteur médico-psychologique. Il y a **10 centres**, auquel il faut ajouter un centre dédié aux enfants déficients auditifs, pour la plupart au Nord et à l'Est de Paris.

---

<sup>15</sup> Voir le rapport IGVP n° 03-31 relatif aux CAPP.

Les équipes sont pluridisciplinaires : médecins psychiatres, psychologues, , psychomotriciens, orthophonistes... avec, pour chaque centre, une secrétaire médicale et sociale, un assistant de service social et un directeur issu du cadre des enseignants spécialisés de l'Éducation nationale, enseignants spécialisés.

Les enfants reçus viennent d'écoles maternelles ou élémentaires auxquels s'ajoutent quelques jeunes adolescents. Leur scolarité difficile révèle des inadaptations, problèmes psychologiques, difficultés affectives, familiales ou sociales.

Service gratuit, il accueille chaque année environ 3 000 enfants pour un coût de 4,6 M€.

Les CAPP se situent à la charnière du milieu scolaire et du soin. Ils travaillent en liens étroits avec les établissements scolaires et les RASED qui sont à l'origine de l'orientation de 75% des enfants, lesquels exigent une prise en charge plus lourde ou pluridisciplinaire. A ce titre, ils jouent un rôle important dans le champ de la réussite éducative pour des enfants menacés d'échec précoce, du fait de différentes difficultés. Ils travaillent également avec les parents, parties prenantes de la prise en charge.

**Une convention de 2001 précise l'organisation, le fonctionnement et prévoit l'évaluation des CAPP.** Elle confirme la complémentarité des missions éducatives et pédagogiques de l'Académie et les missions de prévention et d'insertion du département. Elle précise leurs missions : rechercher les causes, autres que pédagogiques, des difficultés scolaires. Des équipes pluridisciplinaires analysent l'échec scolaire comme révélateur de difficultés familiales, sociales. Ils prolongent et complètent les RASED.

Le département a en charge les locaux, frais fonctionnement, entretien, la plupart des personnels (médecin responsable, psychiatres, psychologues, orthophonistes, psychomotriciens, assistants sociaux, secrétaires médicales et sociales). L'Académie met à disposition des directeurs administratifs et pédagogiques, des rééducateurs et des psychologues scolaires ; un inspecteur suit les CAPP. La DASES assure le fonctionnement et la gestion avec le médecin chef du bureau (bureau de la santé scolaire et des CAPP, sous-direction de la santé) et un attaché qui suit leur budget et leur gestion administrative.

**Les effectifs atteignent 130 ETP, dont 27 de l'Éducation nationale (effectifs en diminution à compter de la rentrée 2010) et 103 du département (en partie vacataires).**

Comme pour beaucoup de ces dispositifs, se posent les questions de la mesure de leur impact bénéfique et de l'intégration non seulement de l'enfant mais aussi de l'élève, donc des contacts à établir avec les enseignants pour les diagnostics et les retours en classe. Les principales recommandations du rapport de l'Inspection générale de 2004 étaient au demeurant les suivantes : améliorer le dispositif conventionnel pour renforcer le suivi des centres et mettre sur pied une évaluation qualitative des résultats en liaison avec l'Académie ; entamer avec la DASS un travail sur la prise en charge, au moins partielle, des soins par l'assurance maladie ; nommer un médecin référent. Suite au rapport de l'IG, des indicateurs d'activité sont mis en place. Un médecin a été nommé référent dès 2004 ; depuis 2008, il a la responsabilité des CAPP. En 2009, après l'annonce de réductions de postes de l'Éducation nationale, il a été procédé à une analyse qualitative auprès des directeurs d'école, des membres des RASED et des inspecteurs de circonscription ; cette évaluation s'est révélée très positive : les CAPP sont des structures qui prennent réellement la dimension « école » dans leurs prises en charge, contrairement aux structures de soins de droit commun que sont les centres médico-psychopédagogiques (CMPP).

Toutefois les CAPP sont fragilisés par la réduction d'une partie des effectifs mis à disposition par l'État.

#### 2.1.2.7. Les missions locales pour l'emploi

Associations de la loi de 1901, le financement des missions locales est exclusivement public et essentiellement assuré par l'Etat, la Région Ile-de-France et le Département de Paris. De la part de ce dernier, le total des subventions versées en 2007 s'est élevé à plus de 2,7 M€, soit 31 % du total de leurs ressources<sup>16</sup>.

L'aide à la recherche d'emploi des jeunes suivis, dans leur immense majorité peu ou pas qualifiés et issus de milieux défavorisés, doit prendre en compte l'ensemble des difficultés qu'ils rencontrent. Ce dispositif se trouve donc à la marge de la réussite éducative de deux points de vue :

- la tranche d'âge concernée - 16-25 ans - ne recouvre que marginalement celle de la présente mission qui s'arrête à 18 ans ;
- le moment du premier accès à la vie professionnelle peut être considéré comme postérieur à celui de la réussite éducative tout en étant lié.

Ainsi, seules 311 mesures de retour en scolarité sur un total de plus de 15 000 jeunes accueillis ont été proposées. Au surplus, peu de missions locales avaient désigné en leur sein de référent en lien avec l'Éducation nationale.

La tranche d'âge des 16-18 ans représente à Paris une proportion supérieure à celle accueillie dans le réseau des missions locales au plan national : 17,3 % contre 10,02 %. La cible des plus défavorisés est bien atteinte, les non qualifiés représentant près des deux tiers. Les jeunes issus des quartiers de la politique de la Ville sont majoritairement accueillis dans les deux missions locales de l'est parisien sur les cinq que compte la capitale.

Le délai s'écoulant entre la sortie du système scolaire et le contact avec une mission locale est insatisfaisant : seuls 20 % des jeunes se mettent en relation dans un laps de temps inférieur ou égal à un an contre 50 % au niveau national. Le pourcentage de jeunes envoyés par les centres d'information et d'orientation de l'éducation nationale est inférieur à 4%.

La DASES a lancé dans le 18<sup>ème</sup> arrondissement une expérimentation de coopération entre la Mission locale (en finançant un poste spécifique) et les clubs de prévention pour rétablir le contact avec des jeunes ne faisant pas ou plus l'objet d'un suivi et construire des réponses adaptées. Cette expérimentation est en cours d'extension à deux autres Missions locales dans le cadre d'un appel à projet du Haut commissariat à la jeunesse.

Si les missions locales apparaissent comme devant jouer un rôle majeur à l'articulation entre cursus de la réussite éducative et cursus professionnel et sont évoquées à ce titre, les dépenses qu'elles représentent n'ont toutefois pas été retenues dans le périmètre du présent recensement pour les raisons qui viennent d'être évoquées.

---

<sup>16</sup> Voir rapport de l'IGVP n° 07-21 faisant la synthèse des audits des missions locales pour l'emploi.

### 2.1.2.8. Les co-pilotages de dispositifs essentiellement financés par la Ville

Cette rubrique concerne des partenariats au sein desquels Paris fournit l'essentiel des moyens mais dont le pilotage est conjoint avec les services de l'État. Cela concerne plus particulièrement des actions organisées par la DASCO.

#### 2.1.2.8.1. Paris Lecture

Un plan Paris Lecture a été défini en 1990. Il permet l'organisation d'actions en faveur de l'apprentissage de la lecture : « développer la maîtrise de la lecture au bénéfice des enfants scolarisés dans les écoles publiques de premier degré de la Ville de Paris ». Il s'articule autour de trois actions :

- l'implantation d'une bibliothèque centre de documentation (BCD) dans les écoles élémentaires puis d'espaces premiers livres (EPL) dans les maternelles ;
- l'organisation d'animations et d'ateliers d'incitation à la lecture dans ces espaces lecture (BCD et EPL), hors temps scolaire, encadrés par des animateurs lecture ;
- la création d'un centre de ressources, le centre Paris Lecture, servant de lieu de formation pour tous les animateurs lecture et assurant des actions de promotion de la lecture et de l'écriture.

Ce plan est défini dans le cadre d'un partenariat conventionnel entre la Ville et l'Éducation nationale. L'Académie met cinq enseignants à disposition du centre. Un inspecteur d'Académie est conseiller technique et régulateur du plan « Paris lecture ».

- Les BCD et EPL

Chaque école élémentaire est dotée d'une BCD, espace réservé qui accueille les enfants pendant les interclasses et le soir, les mercredis et les vacances scolaires. Chaque BCD est dotée d'un mobilier spécifique et d'un fonds d'ouvrages d'environ 1 000 livres. Elle est conçue comme un espace culturel charnière entre l'école et le centre de loisirs. Chaque BCD est placée sous la responsabilité d'un animateur permanent (titulaire ou contractuel) relevant du statut des adjoints d'animation et d'action sportive activités périscolaires. Il est responsable de :

- l'animation de la BCD pendant l'interclasse (11h30 à 13h30),
- l'atelier lecture de 16h30 à 18h (18h30 pour les EPL);
- l'intégration de la BCD dans le projet d'animation du centre de loisirs, le mercredi et durant les petites vacances scolaires.

La BCD est également à la disposition des enseignants et de leurs élèves pendant le temps scolaire pour des activités pédagogiques.

Les EPL s'inscrivent depuis 2003 dans la même dynamique pour les écoles maternelles.

Un rapport de l'Inspection générale<sup>17</sup> estimait en 2005 les BCD insuffisamment inscrites dans le projet global de l'école, la structure étant peu utilisée en temps scolaire par les enseignants et leurs élèves. Rien n'indique une amélioration de la situation, en particulier du fait de la concurrence pour les créneaux horaires d'activité des BCD (Cf. *infra*).

- Certaines actions lecture sont programmées en temps scolaire

En écoles maternelles et élémentaires, les candidatures sont examinées par une commission. Le choix s'effectue en sélectionnant au moins 50% des écoles classées en éducation prioritaire et selon les priorités pédagogiques annuelles fixées par l'Académie. Les intervenants sont les membres du centre Paris Lecture - les cinq enseignants de l'Éducation nationale et les 13 adjoints d'animation de la Ville de Paris. Un des buts est d'amener les enfants sur des lieux de lecture dans l'école (BCD) et en dehors (bibliothèques, librairies...).

Les actions conduites visent notamment à permettre la maîtrise de la langue et la prévention de l'illettrisme grâce à des lectures et des activités organisées autour des livres et de situations de communication orale. Elles sont en outre supposées renforcer les liens entre les équipes éducatives (directeur d'école, professeurs des écoles) et périscolaires (adjoints d'animation des BCD et EPL, également en poste en centre de loisirs du mercredi).

L'action lecture se déroule sur 2 semaines dans l'école. À partir d'un sujet retenu (« qu'est ce qu'un jardin à Paris » par exemple), des recherches sont effectuées : le matin principalement à partir de supports multiples (livres, musées, films, expositions...) ; l'après-midi, des ateliers techniques sont mis en place pour aider les élèves dans le projet. Les groupes d'élèves sont restreints ; entre 10 et 15. Sur deux semaines, l'action dure 48 heures. En 2008-2009, les actions lecture ont concerné 19 écoles, soit 83 classes, et 2 100 élèves.

Par ailleurs des rencontres sont organisées pendant les sessions avec les enseignants des écoles, les membres du CPL, les animateurs BCD et EPL, les professeurs de la Ville de Paris (PVP), les réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED)...

Enfin, une étude menée de 2007 à 2009 par l'université Paris I a estimé l'impact positif des actions lecture auprès des élèves supérieur aux résultats à escompter à escompter d'un redéploiement éventuel d'enseignants dans les classes concernées. Les autres aspects positifs mis en avant sont une forte mobilisation des enseignants dans le travail d'équipe et des élèves sur les projets lecture, ainsi qu'une participation plus active des élèves en difficulté. En revanche, il est constaté la difficulté d'associer et impliquer les petites sections de maternelle.

- D'autres actions lecture interviennent en temps périscolaire et pendant les vacances scolaires

Le dispositif est proposé, sur la base du volontariat, aux enfants des maternelles et élémentaires sur le temps d'interclasse, le soir et les mercredis dans le cadre des BCD /EPL et des centres de loisirs. Le projet est préparé par un animateur du centre Paris Lecture, associé à l'animateur concerné. L'action se déroule sur 2 semaines. Partant d'un sujet (par exemple « qui est Darwin ? »), des ateliers de recherche sont proposés aux enfants pour les aider à construire des réponses, à partir de textes, films... Chaque interclasse donne lieu à

<sup>17</sup> Audit du secteur des activités périscolaires, mission n° 04-22-01.

la production d'un journal distribué le lendemain aux classes de l'école et aux parents. Des prolongements sont prévus sur l'atelier du soir, avec le seul animateur de la BCD. Enfin, le dispositif incite à une liaison des travaux avec les enfants du centre de loisirs.

Concrètement, l'action lecture se déroule en session de 45' sur l'inter classe, avec 2 groupes qui se succèdent. Le soir, les séances durent de 1 heure à 1h15. Enfin, le mercredi, les séances bénéficient d'une durée plus longue.

En 2008-2009, 50 BCD / EPL ont bénéficié des actions lectures périscolaires, soit un total de 747 séances pour 9 076 enfants.

L'évaluation du dispositif par la DASCO insiste sur les effets positifs pour les animateurs des BCD : il « permet de briser leur isolement » et constitue un « apport de formation / action »... Parmi les problèmes relevés, l'action lecture en temps périscolaire se limite dans de nombreux cas aux seules interclasses... La DASCO relève que l'on n'arrive pas à systématiser partout les prolongements sur l'atelier du soir et les mercredis.

Enfin, la mise en place par l'Éducation nationale de l'aide personnalisée interfère avec les actions lecture en temps périscolaire. La DASCO souligne la difficulté d'être informée en amont des actions d'aide personnalisée mises en place par l'Académie. Cela touche également les centres de loisirs du mercredi, des écoles mettant en place du soutien scolaire simultanément, la Ville étant au mieux informée 24 à 48 heures auparavant.

Le coût de ces différents dispositifs est estimé (hors personnels) à 375 000 €.

#### *2.1.2.8.2. Les dispositifs Coup de pouce et Ateliers Lecture Expression Mathématique (ALEM) dans le primaire*

Pour prévenir échec scolaire et exclusion sociale, ces opérations ont été conçues en partenariat avec l'Éducation nationale en 2002. Les bénéficiaires sont des élèves repérés par leur enseignant, scolarisés en écoles situées en réseau d'éducation prioritaire ou en quartier politique de la Ville. Il s'agit d'élèves privés d'un appui suffisant sur le plan scolaire dans leur famille sans être *a priori* en grande difficulté. L'objectif est également d'accompagner les parents et les renforcer dans leurs fonctions parentales. Tout repose sur le volontariat. Parents et enfants concernés acceptent formellement d'adhérer au dispositif : un contrat est signé et une carte d'adhésion remise.

Pour Coup de pouce, une association intervient en soutien technique : l'APFÉE (association pour favoriser l'égalité des chances à l'école). Les intervenants auprès des élèves, dénommés accompagnateurs, sont vacataires et recrutés à au moins bac+2 parmi des enseignants, étudiants, animateurs, retraités...

Les clubs Coup de pouce prodiguent une aide à la lecture et à l'écriture en accompagnant, après la classe, de 16h30 à 18h, les enfants « fragiles » de cours préparatoire, par groupe de 5 élèves issus de la même classe.

Les ateliers ALEM concernent les classes de CM2 et aident, après la classe, de 16h30 à 18h, les enfants « fragiles » en français et mathématique, de 6 à 10 élèves par atelier (un de français et un de maths). La durée des actions s'étend sur 26 semaines, pour un total de 78 heures par matière donnant lieu à soutien.

Chaque club ou atelier est doté de mallettes pédagogiques et chaque élève bénéficie d'un abonnement à une revue pour la jeunesse.

Ce sont 2 081 élèves qui ont bénéficié de ces actions en 2008-2009, dont 1 105 élèves dans les 221 clubs Coup de pouce et 976 élèves dans les 61 ateliers ALEM. Les dépenses globales s'élèvent à 1 164 000 €, dont 1 089 000 € pour la Ville. La participation de l'Académie est de 18 000 €, le GIP de son côté contribuant de 57 000 € pour les abonnements. La Ville bénéficie également d'une contribution de la CAF, sous la forme d'une subvention du contrat local d'accompagnement à la scolarité de 203 390 €, ce qui réduit le coût net pour la Ville à 885 610 €. L'État participe pour sa part au financement de l'APFÉE, cette dernière prenant en charge la formation des accompagnateurs des clubs Coup de pouce et assurant l'évaluation - lourde - du dispositif.

Le pilotage du dispositif est assuré en partenariat avec l'Académie. Au niveau local, sur chacun des secteurs de l'éducation prioritaire, un groupe de pilotage associe les différents partenaires. Au niveau central, un groupe de suivi départemental regroupe tous les partenaires et veille au bon fonctionnement du dispositif. Enfin, un comité technique paritaire central, plus restreint, réunit les responsables de secteurs pour un pilotage opérationnel. Un bilan est dressé tous les ans et est présenté au niveau central.

Pour l'évaluation de Coup de Pouce, pas moins de 7 questionnaires sont transmis chaque année : 1 au directeur d'école, 2 pour l'enseignant, 2 pour les accompagnateurs, 1 aux parents, 1 pour l'enfant. Pour le dispositif ALEM, 1 questionnaire unique est transmis en fin d'année au directeur d'école, complété par les enseignants et les accompagnateurs. De plus, 1 tableau est dressé en début d'année, au départ du dispositif, par les écoles sur la situation des élèves en français et en mathématiques. C'est le centre académique pour l'éducation prioritaire (CAREP) qui établit l'évaluation.

Le bilan est très positif. Les résultats des élèves suivis s'améliorent depuis 2002. Pour Coup de pouce, 81% des élèves de CP sont bons ou moyens lecteurs à l'issue de l'année (moyenne nationale : 72%). Pour ALEM, la progression des élèves en français est jugée bonne ou assez bonne, pour 74% en français et 75% en maths. Les enseignants, les parents et les enfants ont des appréciations positives sur le dispositif. Des cérémonies en Mairie clôturent les actions par la remise d'un diplôme aux enfants en présence des familles.

L'articulation délicate avec le dispositif national de l'accompagnement éducatif fait craindre un désengagement de l'Académie. Le pilotage est également fragile : les moyens humains affectés à l'origine n'ont pas été réévalués alors que le nombre de structures a plus que doublé. Recruter et fidéliser les intervenants accompagnateurs, notamment en mathématiques, reste difficile. Enfin, certaines difficultés pour créer des liens et impliquer les familles perdurent : barrière de la langue, rareté des contacts spontanés avec les clubs et les équipes...

#### *2.1.2.8.3. L'Action collégiens dans le second degré*

Créé en 1995 par la Ville, il s'agit d'un dispositif de prévention éducative à destination des jeunes collégiens en difficulté. Les bénéficiaires sont âgés de 11 à 16 ans, issus d'une trentaine de collèges de l'éducation prioritaire volontaires. Y interviennent des adjoints et des assistants éducatifs, personnels contractuels municipaux. La Ville met en place, avec les chefs d'établissements volontaires, des actions visant à favoriser un accès à la

**culture et une meilleure maîtrise de la lecture et de l'écriture** en temps périscolaire (pause méridienne et après les cours) et extrascolaire (week-ends et vacances scolaires).

A midi, un club est ouvert à tous les élèves demi-pensionnaires. Le soir, après les cours, les élèves inscrits bénéficient d'une aide aux devoirs. Par ailleurs, certains élèves signalés par l'équipe éducative bénéficient d'un suivi individualisé. Enfin, hors temps scolaire, sont organisés des sorties, des week-ends (3 par an) et des séjours (6 par an).

Les adjoints et assistants éducatifs effectuent 29 heures par semaine auxquelles il faut ajouter les heures effectuées lors des séjours, week-ends, sorties et soirées.

Le coût s'élève à **2 353 759 €** en 2008-2009 et correspond, à titre principal, aux coûts salariaux des 46 ETP agents contractuels de la Ville de Paris (adjoints et assistants éducatifs), ainsi qu'à des coûts de fonctionnement pour 25%.

**33 collèges** sont concernés et **8 328 collégiens**, sur un potentiel total de **15 554 collégiens en éducation prioritaire**. Tous les volontaires sont acceptés.

Des statistiques d'activité sont élaborées et un questionnaire d'évaluation qualitative est adressé à chaque chef d'établissement en fin d'année scolaire. Les principales réussites mises en avant sont la prévention du décrochage scolaire, le soutien apporté aux élèves en difficulté, le dialogue institué avec les élèves et leurs familles, la prévention et l'apaisement des tensions dans les établissements. Enfin, une aide est apportée à l'élaboration des projets personnels des élèves.

L'aide aux devoirs et le suivi individualisé s'effectuent en parallèle avec l'accompagnement éducatif mis en place par l'Éducation nationale, notamment pour l'aide aux devoirs. La Ville maintient cependant son offre, dans la mesure où d'autres interlocuteurs que les enseignants interviennent.

#### *2.1.2.8.4. Les voyages scolaires*

Les voyages sont organisés par les établissements secondaires, sur le temps scolaire pour leurs collégiens. Les enseignants des collèges encadrent les voyages. Les voyages se déroulant sur le temps scolaire, la rémunération des enseignants accompagnateurs, prise en charge par l'Éducation nationale, demeure inchangée. Ces voyages sont destinés à approfondir une discipline, découvrir une culture, se sensibiliser à une thématique donnée.

La Ville prend essentiellement en charge des frais de fonctionnement. Le coût global s'élève à **259 000 €**. Ce sont **242 voyages**, d'une durée moyenne d'une semaine, qui sont organisés par **78 collèges**, pour un total de **10 334 élèves**. On privilégie plutôt les élèves des collèges défavorisés.

Les objectifs poursuivis sont l'approfondissement de la culture générale des collégiens et l'amélioration du climat des classes. Ces objectifs de principe semblent difficilement mesurables : il n'y a pas d'évaluation objective des bénéfices scolaires que retirent les élèves de tels voyages entre des collèges ou des classes qui en bénéficient et ceux qui n'en bénéficient pas.

Il existe une difficulté à trouver des enseignants volontaires.

#### 2.1.2.8.5. Les Projets des collèges

La DASCO favorise les pratiques culturelles et artistiques (en priorité), mais aussi sportives et visant à développer l'autonomie et l'engagement citoyen des collégiens. En bénéficient des élèves des collèges participants à des projets développés par ces établissements. Les personnels des collèges qui les mènent sont, le cas échéant, appuyés par des intervenants extérieurs.

Les actions se déroulent majoritairement en dehors du temps scolaire. Elles peuvent cependant avoir lieu pendant le temps scolaire lorsque ces activités font partie du projet d'établissement. Elles ont un lien avec les disciplines enseignées : par exemple, pratique du théâtre dans une langue étrangère, journal du collège...

Un appel à projet est lancé en avril, puis une commission sélectionne les projets retenus.

Le coût total des projets des collèges se monte à 395 000 €, dont 250 000 € de vacations d'intervenants. 200 projets touchent 75 collèges et concernent 6 000 collégiens. La demande excède les moyens budgétaires affectés à ces projets.

Il n'y a pas par ailleurs pas d'évaluation des progrès scolaires éventuels réalisés par les élèves bénéficiaires.

#### 2.1.2.8.6. Le programme départemental d'accompagnement à la scolarité

Les actions de ce programme sont destinées aux élèves du CP à la 3<sup>ème</sup>, âgés de 6 à 16 ans. Le département (la DASES), financent 78 associations (année 2008-2009). Les associations fournissent des intervenants, salariés ou bénévoles, pour mener ces actions d'accompagnement à la scolarité, selon des projets soumis à la DASES. Les associations conduisent leurs actions selon des modalités qui leurs sont propres : 1 heure 30 à 9 heures par semaine et par enfant, dans les locaux, soit scolaires (en dehors du temps scolaire), soit sociaux ou associatifs...

Ces actions nécessitent l'adhésion des familles et des enfants sous la forme d'un contrat.

Il en coûte 301 050 € au département, pour 4 610 élèves. Le programme départemental d'accompagnement à la scolarité s'inscrit dans la complémentarité des financements accordés dans le cadre du Contrat local d'accompagnement à la scolarité (CAF et ACSE).

Le suivi est effectué par un comité de pilotage animé par l'État, avec la participation du département, de la CAF et de l'ACSE.

Le rapport de l'Inspection générale<sup>18</sup> de 2006 reste d'actualité. Ses préconisations n'ont pas été mises en œuvre. Une triple appréciation peut être portée : absence de visibilité du dispositif, opportunité de le revisiter du fait de l'internalisation du soutien scolaire par l'Éducation nationale et enfin nécessité de concentrer les efforts de la Ville aujourd'hui dispersés entre, la DASES, la DASCO, la DJS et la DPVI, subventionnant diverses associations de soutien scolaire.

---

<sup>18</sup> Audit du secteur des activités périscolaires (deuxième volet), mission n° 04-22-02.

Une suggestion peut donc être faite d'un redéploiement des moyens, par exemple sous la forme d'un abondement des enveloppes financières à la disposition des équipes pluridisciplinaires du GIP, sous réserve du maintien de l'enveloppe à destination des centres sociaux en tant que levier d'un accompagnement des familles plus global, dans un ensemble d'autres aides : subvention à l'animation sociale globale, subvention dite de poste B, subvention pour la jeunesse - Ville Vie Vacances - et subvention pour l'accompagnement scolaire elle-même, l'ensemble de ces subventions donnant lieu à conventions globalisées à partir de 2010.

### 2.1.3. Une complémentarité traditionnelle non exempte de superpositions

La période récente souffre d'un **brouillage des repères temporels** dans les établissements. Elle succède à d'autres où la distinction des missions entre Ville et État était imprécise (en particulier pour les PVP, la médecine scolaire, les CAPP...). L'ensemble est très difficile à représenter pour les acteurs publics eux-mêmes, a fortiori pour leurs usagers.

#### 2.1.3.1. *Un partage en théorie clair des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire*

La charte éducative des activités périscolaires de la Ville définit trois temps d'intervention :

- le temps scolaire où les enseignements des programmes de l'Éducation nationale sont dispensés, la Ville n'y intervenant que dans le cadre de partenariats ;
- le temps périscolaire où les enfants sont pris en charge pendant l'interclasse à midi et le soir dans l'enceinte de l'école ;
- enfin le temps extrascolaire regroupe les mercredis, samedis, petites et grandes vacances.

Comme cela a déjà été noté et sans qu'il soit besoin d'y revenir, les PVP interviennent sur temps scolaire. À l'inverse, le temps périscolaire - voire certaines périodes extrascolaires - sont aujourd'hui convoitées pour y proposer des activités d'accompagnement éducatif.

#### 2.1.3.2. *La volonté de l'École d'investir le champ de l'accompagnement éducatif*

À partir de 2008, le ministre de l'Éducation nationale a souhaité compléter les missions des établissements en y adjoignant l'**accompagnement éducatif**. La notion de « **prolongement du service public de l'éducation** » apparaît dans la circulaire n° 2008-081 du 5 juin 2008 relative à la mise en place de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire. Pour le primaire, cette dernière précise : « À partir de la rentrée scolaire 2008, l'accompagnement éducatif sera mis en place dans toutes les écoles élémentaires relevant de l'éducation prioritaire, publiques et privées sous contrat, en particulier celles des réseaux « ambition réussite ». Entre le temps de l'École et celui de la famille et contribuant à l'égalité des chances entre tous les élèves, l'accompagnement éducatif constitue une offre éducative complémentaire aux enseignements obligatoires ainsi qu'à l'aide personnalisée de 2 heures par semaine offerte aux élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. »

Pour les établissements du second degré, le décret n° 2008-263 du 14 mars 2008 indique notamment en son article R. 421-2 : « Les collèges, [...] disposent, en matière pédagogique et éducative, d'une autonomie qui porte sur : [...] Sous réserve de l'accord des familles pour les élèves mineurs, les **activités facultatives qui concourent à l'action éducative** organisées à l'initiative de l'établissement à l'intention des élèves ainsi que les actions d'accompagnement pour la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative définis par l'article 128 de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005. »

Le **projet de réforme des lycées comprend également un volet d'accompagnement personnalisé** de deux heures par semaine, dénotant ainsi une volonté désormais constante de traiter au sein de l'institution, tout au long de la formation, les difficultés ressenties individuellement dans le cadre d'enseignements par principe collectifs au sein des classes. Le choix a semble-t-il été fait en faveur d'une articulation du collectif et de l'individuel plutôt que de réduire l'effectif moyen des classes.

Les premiers bilans tirés sont au demeurant **positifs**. La *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire* datée de juillet 2009 met en avant le succès de l'aide personnalisée auprès des parents, des élèves et des enseignants. Les contenus et les démarches dépendent pour une bonne part de la créativité des enseignants alors que sa finalité n'a pas vraiment fait l'objet d'une réelle réflexion : ils « *se sont rapidement concentrés sur le français, les mathématiques et la méthodologie* » même si les effets sur les acquis et les apprentissages restent difficiles à mesurer.

Ce faisant, il s'agit d'une **expansion au titre d'une mission obligatoire et gratuite** de l'Éducation nationale dans le temps périscolaire, ce dernier étant jusqu'alors du ressort des collectivités locales et fondé sur une adhésion facultative (et le plus souvent payante) des familles. Ceci se traduit en particulier par des **superpositions**, en particulier au sein de l'école élémentaire. Une hésitation est toutefois exprimée dans la réponse faite par le ministère de l'Éducation nationale au rapport de la Cour des comptes précité : « l'objectif n'est pas de remettre en cause ou de se substituer aux dispositifs périscolaires existants particulièrement développés dans ces écoles à l'initiative des communes et ou dans le cadre de la politique de la ville. »

A travers ces exemples, appropriation par l'un des actions de l'autre, redondance possible, est ainsi posée la **question de l'utilité des dispositifs dans le foisonnement ambiant**. La conviction de la mission, partagée en particulier par les auteurs de l'étude de Pluralité consultants, est que ces dispositifs qui répondaient chacun à un besoin spécifique au moment de leur mise en place, jouent un rôle de sas de décompression entre adolescents et collègues et, en quelque sorte, sont des lieux d'apaisement des conflits. Le foisonnement n'est donc pas en lui-même à proscrire, signe de la mobilisation générale, la question étant celle de leur orchestration harmonieuse et de l'existence ou non de dispositifs intégrateurs comme l'est le GIP (exemples de l'intégration de la veille éducative, d'AFM.6 ou des dispositifs d'accueil des décrocheurs).

#### 2.1.3.3. *L'embouteillage de l'offre sur les créneaux 11h30-13h30 et surtout 16h30-18h à l'école élémentaire*

La circulaire n° 2008-081 précitée détaille les modalités de l'accompagnement éducatif : « D'une durée indicative de deux heures, l'accompagnement éducatif est organisé quatre jours par semaine tout au long de l'année, de préférence en fin de journée après la classe, en prenant en compte l'équilibre de la journée et de la semaine des élèves. Il offre, sans

être limitatif, trois domaines d'activité : l'aide au travail scolaire, la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle. La part respective de ces trois domaines peut varier au cours de la semaine et pendant l'année, selon les formules définies par l'école. Il est toutefois souhaitable que les élèves bénéficient des trois types d'activité. »

Or la Ville offre prioritairement ses prestations à ces horaires, qu'il s'agisse de Paris Lecture, Coup de Pouce, ALEM (voir *supra*) ou ateliers bleus... (Cf. *infra*).

Il est aussi remarquable que les domaines d'activités à réunir pour soutenir les jeunes en difficulté soient pour la pratique tant sportive qu'artistique et culturelle ceux dans lesquels les PVP assurent leur enseignement.

À ce jour, seule l'offre de soutien en Français et Mathématiques proposée au collège en sixième (AFM.6) a été clarifiée par une reprise pure et simple de son organisation par l'Académie. Le brouillage demeure en revanche entier au sein de l'école élémentaire.

#### 2.1.3.4. Une difficulté à situer la mission d'orientation éducative

Il existe en pratique plusieurs services d'orientation à caractère général : centres d'information et d'orientation (CIO), centres d'information et de documentation jeunesse (CIDJ) ainsi que les missions locales plus tard dans le cursus (en pratique au-delà de l'âge de 18 ans qui marque la borne de la réussite éducative pour le présent rapport).

Néanmoins, et de manière assez étrange, sur le site Internet gouvernemental consacré aux « droits des jeunes », il est écrit, à la suite de la publication par le Haut Commissariat à la jeunesse d'un *Livre Vert* en juillet 2009 : « La création d'un service public de l'orientation pourrait voir le jour. Ses missions seraient ambitieuses :

- aller au devant des familles tout au long du cursus scolaire et particulièrement dans les moments critiques (fin de troisième et terminale) ;
- fournir aux élèves une information fiable, neutre et gratuite sur les débouchés professionnels, filières par filières, établissements par établissements ;
- créer les conditions d'une expérience véritable des métiers (par exemple par la multiplication des stages « découverte » en entreprise) ;
- assurer l'accès à l'information sur les places disponibles dans les différentes formations et permettre aux jeunes de pouvoir saisir toutes les opportunités ;
- organiser une garantie de *réorientation* afin de reconnaître un droit à l'erreur (possibilités de *réorientation* en seconde dans certaines filières avant la fin du mois de décembre ; possibilité de changer de filière en cours d'année, mise en place d'une carte nationale des passerelles et équivalences, etc.) ;
- organiser le repérage des jeunes qui quittent trop tôt le système scolaire et contribuer à la prévention du décrochage.

Le service public de l'orientation pourrait mettre en place un portail Internet, une plateforme téléphonique et des lieux d'accueil. »

Quelques mois plus tard, l'article 4 de la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie prévoit : « Toute personne dispose du droit à être informée, conseillée et accompagnée en matière d'orientation professionnelle, au titre du droit à l'éducation garanti à chacun par l'article L. 111-1 du code de l'éducation. Le service public de l'orientation tout au long de la vie est organisé pour garantir à toute personne l'accès à une information gratuite, complète et objective sur les métiers, les formations, les certifications, les débouchés et les niveaux de rémunération, ainsi que l'accès à des services de conseil et d'accompagnement en orientation de qualité et organisés en réseaux. »

Ces successions d'annonces et de réaffirmations d'une volonté nationale en la matière révèlent une réelle difficulté de repérage dans les dispositifs actuels et un doute persistant sur leur efficacité. Néanmoins, quels que soient le niveau d'administration retenu *in fine* - ce service public se situerait sans doute au niveau national pour les grandes orientations et régional pour sa mise en œuvre - et la coordination des différents centres existants, le rôle de la collectivité parisienne sera très vraisemblablement second.

Si Paris doit rechercher une place en la matière, elle se situera davantage dans l'aiguillage vers ces services d'orientation en probable refonte, donc dans le soutien à la famille.

#### 2.1.3.5. *Un bon travail en commun à mieux organiser*

La conclusion de ces développements paraît assez évidente. Une culture du partenariat existe, des satisfactions mutuelles sont exprimées. Néanmoins, peut-être du fait des poids des structures et du choc des cultures, une coproduction publique visant une plus grande efficacité passe sans doute par une planification des efforts, une articulation des dispositifs et un suivi des données à mener en commun.

Les modifications récentes du périmètre du service public de l'éducation ne font qu'ajouter au besoin de coordination, de clarification et de reclassements de l'offre.

## 2.2. La réussite éducative est au carrefour de plusieurs politiques parisiennes

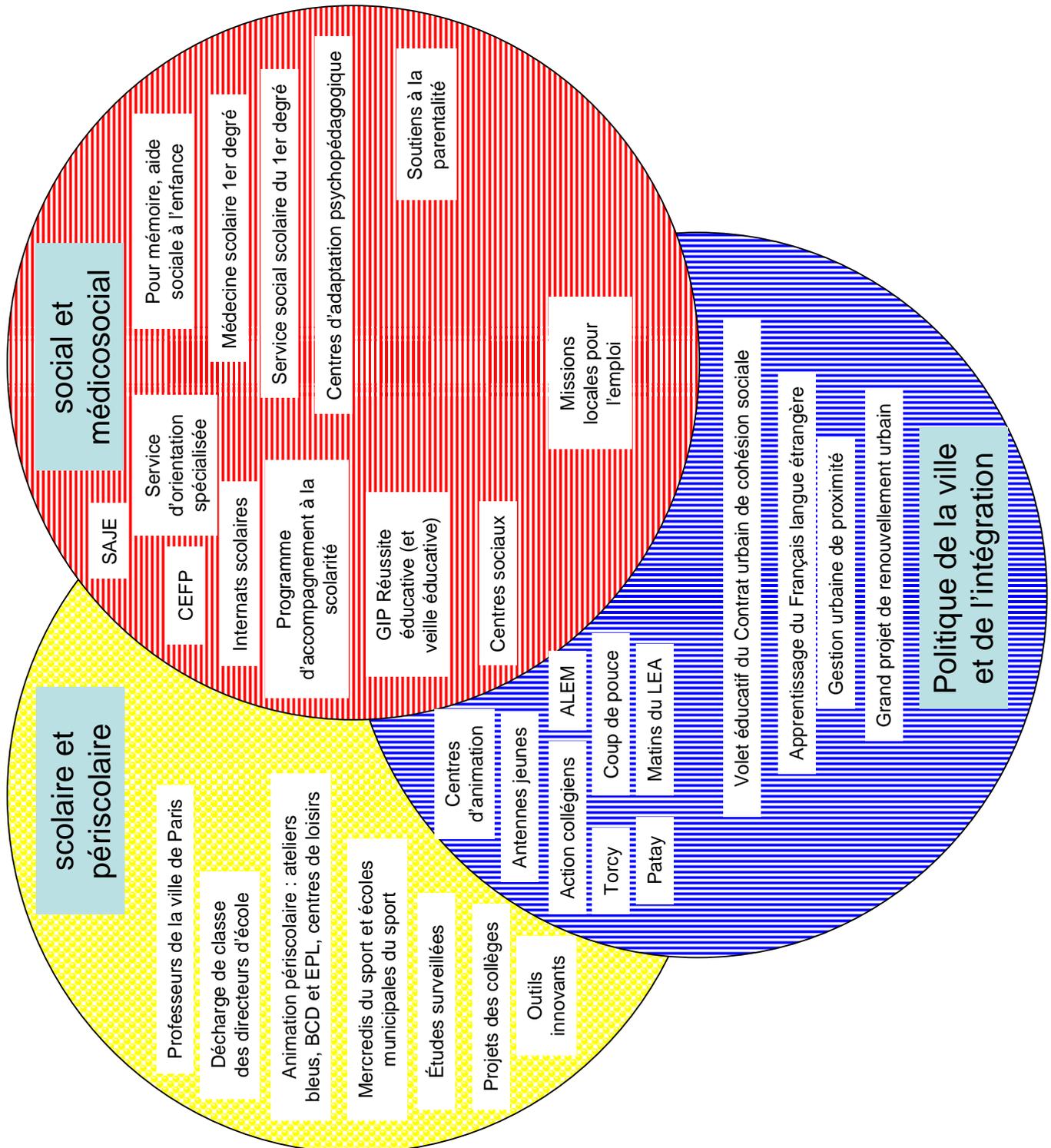
Le premier point de cette deuxième partie a été consacré au partenariat entre l'Académie et la Ville. Si on déplace le regard pour le centrer sur la Ville, on observe à côté de ces actions conjointes une multiplicité d'actions plus ou moins explicitement reliées à la réussite éducative. La focale retenue pour présenter ces actions est plutôt panoramique.

En conduisant ce recensement en fonction des principales politiques contributives en la matière, on change en effet de dimension et on perçoit mieux la complexité de cet ensemble protéiforme. Il y a déjà été fait allusion, le glissement sémantique de la lutte contre l'échec scolaire à la réussite éducative, révèle à l'usage l'ampleur de la question : pas de réussite sans coéducation, pas d'espoir sans l'engagement conjoint du jeune, de sa parentèle et de la collectivité locale pour que le séjour dans des établissements scolaires se traduise par l'acquisition de connaissances, de compétences et de comportements qui permettront à l'élève de réussir, le moment venu, son entrée dans sa vie d'adulte.

Le schéma ci-après tente de représenter la complexité organisationnelle des actions concourant à la réussite éducative, au sens large, au sein de l'administration parisienne. Les actions y sont regroupées en fonction de leurs dominantes : scolaire et périscolaire, social et médicosocial, territoires et intégration. Le parti ainsi pris amène parfois à s'affranchir des découpages administratifs, insérant par exemple des interventions portées par la DJS ou la DFPE dans la sphère sociale.

Dans la suite des développements de cette sous-partie, seuls les dispositifs qui n'ont pas été déjà présentés au titre d'une relation partenariale sont décrits. Néanmoins le schéma les mentionne tous, dès lors qu'ils sont portés par un service municipal ou départemental.

Figure 4 : Les principales politiques parisiennes (communales et départementales) en faveur de la réussite éducative



### 2.2.1. Le scolaire et le périscolaire

Les animations périscolaires sont mentionnées par la **Charte éducative des activités périscolaires** votée en juin 2007 par le Conseil de Paris, comme étant des activités organisées autour de l'école et contribuant à l'éducation des enfants. Elles sont définies comme une offre d'espaces et de moments de détente et de jeux, d'accès à la culture et au sport, mais également une aide dans la scolarité des enfants.

Elles sont organisées selon des axes éducatifs qui visent à :

- aider l'enfant à s'épanouir (enrichir sa personnalité, développer son autonomie) ;
- apprendre à vivre ensemble (vie collective, mixités) ;
- agir pour l'égalité (tarifs favorisant l'accueil de tous les enfants ; promotion de l'égalité des chances).

Les moyens éducatifs mis en œuvre par la Ville de Paris, s'appuient sur un encadrement de qualité (les animateurs, référent des enfants et des familles).

En dehors des actions multiples déjà mentionnées au titre des partenariats avec l'État, sont proposées, au sein des locaux scolaires ou en dehors, diverses actions détaillées ci-après : études surveillées, ateliers bleus, centres de loisirs du mercredi, du samedi matin et des vacances ainsi que des classes de découverte. De leur côté, des centres d'animation proposent un accompagnement à la scolarité. Des activités sportives sont également proposées. En outre, une série d'actions est définie pour les besoins des collégiens.

#### 2.2.1.1. Les études surveillées

La Ville a mis en place des études surveillées dans les écoles élémentaires municipales le soir après la classe, entre 16h30 et 18h. Elles permettent d'aider les enfants à réviser leurs leçons par groupe de 25 à 27 enfants maximum. Chaque soir, ce sont 23 000 enfants qui sont accueillis en moyenne. Placées sous la responsabilité des directeurs d'école (qui bénéficient à ce titre d'une indemnité), les études surveillées sont assurées par des enseignants et /ou des animateurs - surveillants, rémunérés pour cette tâche.

Il s'agit pour les familles d'une prestation payante : une participation financière leur est demandée selon une grille fonction du quotient familial. Les tarifs vont de 2,10 € à 24,18 € pour une séance hebdomadaire par trimestre.

Le coût des études surveillées est de 8,8 M€ par an.

#### 2.2.1.2. Les ateliers bleus en écoles élémentaires

Les ateliers bleus proposent des activités culturelles, scientifiques ou sportives après l'école, de 16h30 à 18h. Mis en place dans les écoles élémentaires de la Ville de Paris, ces ateliers sont une **alternative aux études surveillées**. Leur objectif est de permettre aux enfants de découvrir des disciplines qu'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer régulièrement dans le cadre scolaire. Ces activités sont financées par la Ville de Paris et assurées, pour son compte, par des associations loi 1901.

Les familles inscrivent les enfants auprès du directeur de l'école où l'enfant est scolarisé, pour 1 ou 2 ateliers au maximum par semaine, avec l'engagement de participer aux 30 séances annuelles proposées. Elles versent une participation qui est fonction d'un quotient familial : de 2,10 € (tarif 1) à 50,60 € (tarif 8) par trimestre pour un atelier par semaine). Les familles les plus modestes peuvent bénéficier de la gratuité. Les directeurs d'école perçoivent une indemnité pour ces inscriptions.

Dans les 338 écoles élémentaires publiques, environ 800 ateliers bleus culturels et 1 460 ateliers bleus sportifs sont mis en place.

➤ Les ateliers bleus organisés par la DASCO

Ils sont organisés autour de cinq thèmes majeurs : arts du spectacle, musique, anglais, arts plastiques, découverte du patrimoine culturel, culture scientifique et monde de l'image. Ils bénéficient à 25 000 enfants accueillis dans 2 307 ateliers. Le coût est budgété en 2010 à 1 927 800 €. Le coût moyen pour un accueil d'enfant par tranche horaire revient à 5,86 € pour plus de 329 000 accueils.

➤ Les ateliers bleus sportifs

Il s'agit d'initiation sportive, après les cours, au sein de l'école même ou dans les équipements sportifs de proximité (gymnases, stades, piscines). Les bénéficiaires sont des enfants scolarisés en école élémentaire, inscrits. Les animateurs sont employés par l'une des 114 associations partenaires. Ils proposent des initiations sportives dans plus de 40 disciplines, réparties sur l'année scolaire : ateliers roller, danse, escrime, mini tennis, vélo, tennis de table, *flag* football, échecs...

La DJS confie l'animation de chaque atelier à une association sportive rétribuée à cet effet. Le montant du marché s'élève en coût de fonctionnement à 2 075 000 €. 1 468 ateliers bleus sportifs ont été ouverts en 2008-2009, dans 317 écoles élémentaires au profit de 19 300 enfants. €. Le coût moyen pour un accueil d'enfant par tranche horaire revient à 3,60 € pour près de 377 000 accueils.

Par ailleurs, la DJS prend en charge directement des frais d'investissement (non communiqués) pour le l'achat et le renouvellement du matériel nécessaire à ces activités : tables de ping-pong, tatamis, kimonos, raquettes, patins à roulettes et protections...

Le taux de satisfaction exprimé par les directeurs d'école atteint 95,6%. La qualité d'encadrement est soulignée, ainsi que le nombre d'enfants participant aux ateliers.

### 2.2.1.3. Les centres de loisirs

Les centres de loisirs accueillent les enfants des écoles et des collèges pour des activités artistiques, culturelles, sportives, de plein air. Au nombre de 625, hébergés dans les écoles maternelles et élémentaires, ils accueillent le mercredi 26 000 enfants en moyenne et 18 000 enfants pendant les jours ouvrables des petites vacances scolaires. Les enfants sont accueillis à la journée ou à la demi-journée. Deux centres spécialisés ont par ailleurs été ouverts pour des adolescents âgés de plus de 14 ans (un dans le 19<sup>ème</sup> et un dans le 20<sup>ème</sup>).

Des centres de loisirs existent également dans cinq groupes hospitaliers dépendant de l'Assistance publique, 4 accueillant également une BCD (l'Académie a, de son côté, ouvert des classes permettant aux enfants hospitalisés de continuer leur scolarité).

Les programmes d'animation sont établis par chaque directeur de centre de loisirs et s'appuient sur les centres de ressources de la DASCO (plus d'une dizaine). Les enfants accueillis à la journée bénéficient d'un repas et d'un goûter.

Un exemple de projet de grande envergure à fort contenu éducatif se fonde sur une coopération avec les musées de la Ville de Paris (dépendant de la direction des affaires culturelles). En témoigne cet extrait du site [www.paris.fr](http://www.paris.fr).

Tout au long de l'année scolaire 2009-2010, les animateurs accompagnent les enfants au musée et travaillent sur une technique, une œuvre, un artiste... de leur choix. L'objectif est de développer l'éducation artistique des jeunes Parisiens. Chacun des 120 centres de loisirs produira finalement une création et toutes seront exposées au musée à la fin de l'année scolaire.

La Mairie de Paris souhaite développer l'éducation artistique pour tous les jeunes Parisiens, en rapprochant les établissements culturels et les établissements scolaires. La découverte des pratiques artistiques des enfants et adolescents dans divers domaines (théâtre, musique, danse, lecture publique, musées...) est ainsi favorisée. « L'art pour grandir » est un label qui permet d'identifier toutes les actions entreprises dans ce cadre.

L'une d'entre elles a été mise en place entre 10 musées et 120 centres de loisirs parisiens. Chaque centre a choisi le musée qui l'intéressait parmi : le Musée d'Art Moderne, le Petit Palais, les musées Bourdelle, Cernuschi, Carnavalet, Galliera, Zadkine, Cognacq-Jay, la Maison de Victor Hugo et le musée de la Vie romantique.

Les échanges entre ces lieux culturels emblématiques de Paris et les enfants d'écoles maternelles et élémentaires, donneront lieu à une réalisation artistique encadrée par les animateurs des centres de loisirs.

Les enfants sont désormais accueillis sur inscription et les familles versent une participation établie en fonction du quotient familial.

Le coût s'élève à 62,7 M€ par an. Il correspond à près de 2 millions de journées-enfants, pour un coût unitaire moyen de 31,26 €.

#### 2.2.1.4. Les classes de découverte

Il en existe deux catégories auxquelles il faut ajouter les classes lecture déjà évoquées plus haut.

Les classes « transplantées » permettent aux enfants d'une classe d'apprendre dans un contexte différent de leur école de quartier : chaque année sont organisées environ 500 classes de neige, de mer, verte, patrimoine ou à thème. Des séjours sont également programmés à l'étranger. 12 500 écoliers en élémentaire, accompagnés de leurs professeurs, (classes de CE1, CE2, CM1, CM2) bénéficient de ces séjours propices à la pédagogie. La durée des séjours est en moyenne de 10 jours.

Les classes à Paris se déroulent sur plusieurs séances, généralement d'une demi-journée, en partenariat avec des associations ou des services éducatifs de musée, et avec la participation active de l'enseignant. Le nombre de séances (de 7 à 30) varie en fonction des thèmes. Au total, les thématiques des 230 classes sont culturelles, scientifiques ou artistiques pour environ 5 000 élèves. Certaines sont conduites par des professionnels de l'image, de l'écriture ou des nouvelles technologies sont proposés du CP au CM2.

Au total pour environ 12 000 élèves, le coût des classes de découverte est évalué à 7,9 M€. Pour 8 800 élèves, les classes à Paris et ateliers Ville reviennent à 0,6 M€.

#### 2.2.1.5. *L'accompagnement à la scolarité des centres d'animation*

44 centres d'animation et 3 espaces jeunes proposent à tous les parisiens environ 350 activités différentes dans tous les domaines, dont le sport. **L'accès aux activités des centres d'animation se fait sur inscription et règlement d'une participation financière en fonction du quotient familial.**

Les centres sont gérés par des associations dans le cadre de marchés publics ou de délégations de service public. Parmi les clauses des contrats de gestion, l'une traite spécifiquement de l'insertion et de la prévention. Parmi les actions visant à l'insertion, 29 centres d'animation proposent une action d'accompagnement à la scolarité pour les enfants et adolescents âgés de 6 à 18 ans.

4 181 enfants ou adolescents parisiens âgés de 6 à 18 ans ont bénéficié en 2007-2008 de l'action d'accompagnement à la scolarité. 29 centres l'ont proposé. Elle se décline **en aide aux devoirs, soutien scolaire et travail sur la méthodologie.** Le temps individuel consacré à ces actions n'est pas précisé par les associations gestionnaires. Il est variable selon les enfants et leur niveau (1 à 3 heures par semaine sur toute l'année scolaire pour un enfant en difficulté scolaire). En tout, ce sont **130 heures d'activités régulières d'accompagnement scolaire qui ont été proposées par semaine, par petits groupes.**

Les intervenants sont des bénévoles dépendant des associations gestionnaires. La Ville ne fournit pas de salariés vacataires.

Le coût du dispositif d'accompagnement à la scolarité n'est pas individualisé, mais est intégré au coût des prestations d'insertion (cours de langue française, alphabétisation, accès au droit...), qui s'élèvent à 410 000 €. On peut cependant l'estimer à près de 150 000 €.

Des tests d'évaluation sont réalisés en début et fin de saison.

Les aspects positifs mis en avant sont une prise d'assurance et de confiance, une meilleure insertion pour les jeunes d'origine étrangère, un meilleur suivi à l'école et un développement de l'autonomie.

Toutes les demandes ne peuvent toutefois être prises en compte. Les groupes d'enfants sont hétérogènes du point de vue du niveau scolaire. Un manque d'assiduité est à souligner. Les associations ont des **difficultés à recruter des intervenants bénévoles.** Enfin, est à souligner un **risque de doublon avec l'Action collégiens et d'autres actions d'accompagnement.**

#### 2.2.1.6. *Les actions de soutien éducatif dans les Antennes Jeunes*

Équipements de proximité, **20 antennes** accueillent des jeunes qu'elles informent et orientent. Ces équipements sont gérés, dans le cadre d'un marché de l'article 30 du code des marchés publics, par la **Ligue de l'Enseignement.** Les bénéficiaires sont **âgés de 10 à 25 ans.** Certaines étant labellisées Point Information Jeunesse, les antennes jeunes constituent **une aide à l'orientation pour les jeunes et leur famille** (en complémentarité avec les Centres d'information et d'Orientation de l'Éducation nationale).

Les ateliers éducatifs sont centrés sur l'accompagnement scolaire pour répondre aux besoins de **soutien**. Sont ainsi organisés :

- un accompagnement scolaire, de 2 à 5 fois par semaine, entre 17h et 18h30 (dispensé par des bénévoles) ;
- des cours d'anglais gratuits, 1 heure par semaine et niveau (collégiens et lycéens), dispensés par des professeurs rémunérés.

Par ailleurs, les antennes sont également **des lieux de travail pour les jeunes** : ils viennent y faire leurs devoirs, font des recherches sur Internet pour un exposé...

Y interviennent outre les salariés des antennes (conseil à l'orientation), soit des bénévoles (accompagnement et soutien scolaire), soit des vacataires rémunérés (cours d'anglais).

La part du budget du marché de gestion des antennes jeunes consacrée à ces actions est estimée à **32 500 €** par année pour **393 bénéficiaires**. L'accompagnement scolaire est organisé dans 14 antennes et regroupe 185 jeunes des collèges et lycées. L'enseignement de l'anglais est dispensé dans 15 antennes jeunes et concerne 80 jeunes lycéens et 128 collégiens.

En sus des actions développées dans le cadre scolaire, sont proposées une sensibilisation et une aide à l'orientation ainsi qu'à la recherche de stages en 3<sup>ème</sup>.

L'accompagnement scolaire se heurte au **problème du recrutement des bénévoles**.

Un recentrage de leur action sur l'orientation professionnelle est en cours.

#### *2.2.1.7. Les mercredis du sport*

Il s'agit d'une offre d'activités sportives le mercredi au bénéfice des enfants des écoles primaires. Ces actions sont destinées aux **élèves âgés de 8 à 10 ans**, scolarisés en école élémentaire. **L'inscription à un stage donne lieu à une cotisation fonction du quotient familial** (de 7 à 85 €).

Les activités sont organisées par des associations sportives affiliées à l'USEP (union sportive de l'enseignement du premier degré). Branche de la Ligue de l'enseignement, elle est habilitée à intervenir dans les écoles primaires pour développer l'enseignement de l'éducation physique et sportive. La Ville a passé une convention cadre avec l'USEP en juin 2006. La Ville affecte de son côté 650 animateurs sportifs vacataires. Outre ses animateurs sportifs, la Ville met à disposition des moyens de transport et les équipements sportifs, l'USEP se chargeant d'**organiser les rencontres sportives**. Celles-ci se déroulent de 30 à 33 mercredis par an sur des créneaux horaires 10h à 12h et 13h à 17h.

Les axes développés par l'USEP sont de **faire découvrir à l'enfant le sport pour la vie** : sa vie physique (se comporter de manière active), sa vie mentale (développer son autonomie et sa confiance en soi) et sa vie sociale (vivre en semble et agir en citoyen responsable).

Le dispositif coûte en fonctionnement à la DJS **2 100 000 €**, pour **650 animateurs sportifs de la Ville vacataires**. **9 800 élèves** ont bénéficié en 2008 de ces actions et obtenu une licence USEP. Ces actions concernent tous les arrondissements parisiens (sauf le 6<sup>ème</sup> où il n'y a peu de demandes) et sont organisées dans 112 centres sportifs.

#### 2.2.1.8. Les écoles municipales du sport

Créées en 2001, les écoles municipales du sport (EMS) prennent en charge, pendant les vacances scolaires, les enfants parisiens désireux de faire du sport. Des enfants et adolescents, âgés de 9 à 16 ans, domiciliés ou scolarisés à Paris, en bénéficient. Les familles s'inscrivent à la DJS, en produisant des justificatifs (médicaux notamment). Les tarifs journaliers sont fonction du quotient familial (1,50 € à 17 €).

Des stages sportifs sont organisés pour une semaine en partenariat avec les fédérations et les grands clubs sportifs parisiens. Le cas échéant, des transports et un hébergement sont fournis. Les enfants et adolescents sont pris en charge du matin au soir (9h30-17h, repas midi inclus). Ils découvrent une discipline sportive et progressent au contact de sportifs de haut niveau. Les grands clubs parisiens conventionnés par la Ville interviennent dans ce cadre : Stade Français, PSG, Paris Handball, Paris Levallois Basket et Paris Volley.

La Ville fournit des animateurs sportifs pour l'encadrement des activités.

Le dispositif représente un coût de fonctionnement de 4 800 000 €, dont 150 animateurs sportifs vacataires de la Ville. Le nombre de bénéficiaires s'élève à 3 000 enfants et adolescents.

Tous les arrondissements sont concernés par cette offre. Celle-ci est diversifiée et adaptée aux besoins en offrant des EMS pro, nature, club et de proximité. Il n'y a pas d'étude d'impact sur les résultats scolaires ou la réussite éducative des participants.

Ce dispositif souffre d'un déficit de notoriété auprès des parisiens, faute de communication appropriée alors que son coût unitaire est particulièrement élevé.

#### 2.2.1.9. La mise à disposition d'outils pédagogiques « innovants »

Il s'agit de la fourniture par la Ville de logiciels et matériels informatiques innovants. Les collégiens de tous les établissements sont concernés. Si le département est en charge de la mission obligatoire de doter les collèges en moyens de fonctionnement et d'équipement, il s'agit là d'opérations d'investissement en matériels informatiques très performants, qui vont au-delà des postes informatiques de base. Ce sont notamment des espaces numériques de travail, des tableaux et tablettes interactifs. Ces matériels permettent de rénover les méthodes d'enseignement en fournissant, notamment aux élèves en difficulté, de nouveaux modes d'apprentissage et un soutien à distance.

Le coût varie selon le plan d'équipement annuel retenu et le rythme de déploiement des espaces numérique entre 2009 et 2014. Il est de près de 260 000 € pour 2010.

Le principal problème rencontré est la réticence de certains professeurs à utiliser ces nouveaux outils.

### 2.2.2. Le social et le médicosocial

#### 2.2.2.1. Le service social scolaire du premier degré

Particularité parisienne, le service social scolaire compte 161 agents dont 135 assistants de service social et 15 conseillères socio-éducatives, pour un coût de 7 M€. Au cours de

l'année scolaire 2008-2009, elles ont eu à connaître de 19 659 situations. Chacun des assistants de service social est investi dans 4 établissements primaires ou 8 pour les quartiers réputés moins difficiles. L'action du service social scolaire départemental s'inscrit dans une politique globale de prévention pour tous, en particulier pour les élèves les plus en difficulté, par des actions :

- personnalisées en faveur des élèves, à la demande de la communauté éducative, de l'élève lui-même, ou de ses parents ;
- globales en réponse aux problèmes spécifiques recensés, s'harmonisant notamment avec la politique de réduction des inégalités.

Certains assistants sociaux scolaires du premier degré recourent aux moyens d'action relevant du GIP. Mais leurs interventions s'effectuent très majoritairement dans le cadre normal de leur mission. Leur investissement dans le dispositif GIP comme référents de parcours du premier degré n'a pas à proprement parler constitué un changement de leur métier comportant traditionnellement des parcours individualisés comme l'accès aux soins, le travail sur la parentalité, les départs en vacances, etc. Néanmoins certaines modalités ont pu évoluer, en particulier grâce aux aides accordées par le GIP aux accompagnements physiques vers des structures d'aides et de soins spécialisés (CAPP, centres médico-psychologiques...).

Membres des Équipes Pluridisciplinaires de Réussite Éducative, les 11 conseillères socio-éducatives concernées responsables d'arrondissement, participent à leurs réunions. Les assistants sociaux scolaires concernés par les situations évoquées dans ces équipes y assistent également en tant qu'invités. Parmi les 135 assistants sociaux du service, 64 interviennent dans des écoles maternelles et élémentaires en dispositif de réussite éducative, soit 47,4 % des assistants sociaux scolaires. 42 sont actuellement référents de parcours individualisés et procèdent, à ce titre, à l'accompagnement de 128 enfants. Le nombre de parcours a fortement augmenté, passant d'une trentaine en 2007-2008 à 128 en 2008-2009. S'il peut paraître encore faible, il s'explique dans la mesure où nombre d'accompagnements sociaux déjà réalisés par les assistants sociaux scolaires pourraient, pour beaucoup, être qualifiés de parcours individualisés de réussite éducative. En effet, le processus d'accompagnement personnalisé des enfants repérés comme présentant des signes de fragilité et de leur famille, diffère peu de l'accompagnement social des élèves et de leur famille, assuré par les assistants sociaux scolaires, dans le cadre de leur mission de prévention des inadaptations scolaires et de l'aide à la scolarisation des élèves en difficulté.

Tableau 9 : **Actions de réussite éducative du service social scolaire 2008-2009**

Arrondiss <sup>t</sup>	Nb d'AS scolaires	Nb d'écoles en "RE" *	Nb d'AS concernés	Nb d'AS référents de parcours	Nb de parcours
10 <sup>e</sup>	6	13	6	4	12
11 <sup>e</sup>	9	9	3	3	19
13 <sup>e</sup>	12,5	19	9	4	8
14 <sup>e</sup>	7	8	4	3	14
17 <sup>e</sup>	9	10	4	1	2
18 <sup>e</sup>	15	53	14	8	15
19 <sup>e</sup>	17	50	11	8	27
20 <sup>e</sup>	17	31	13	11	31
TOTAL	92,5	193	64	42	128

\* 79 maternelles, 108 élémentaires et 6 polyvalentes = 193 écoles

En 2008/2009, 12 770 élèves du premier degré (14,5% des élèves sur un effectif total de 88 096) ont fait l'objet d'un suivi par les 92,5 assistants sociaux scolaires des 8 arrondissements en Politique de la Ville : en moyenne, 138 suivis par assistant social. Si l'on retranche les interventions ponctuelles ainsi que celles qui s'inscrivent dans le champ de l'Aide Sociale à l'Enfance (accompagnement vers une mesure de protection, évaluations des situations de danger...), le nombre moyen par assistant social de parcours individualisés dont la complexité les rapproche de ceux organisés par le GIP est estimé à 60. Lors d'entretiens réguliers avec les parents, et éventuellement l'enfant, il est apporté, dans le cadre d'un projet pour l'enfant, conseils et orientations vers les dispositifs d'aide tels que les études surveillées, les associations d'aide aux devoirs, les vacances, l'accès aux soins... Des aides matérielles et financières sont souvent sollicitées auprès des institutions ou associations, afin de permettre la concrétisation du projet.

Pour reprendre l'estimation chiffrée, environ 5 500 parcours personnalisés sont donc assurés par les 92,5 assistants sociaux des arrondissements en Politique de la Ville, dont 2 520 par les 42 assistants sociaux actuellement positionnés en tant que référents de parcours au niveau des équipes pluridisciplinaires.

Pour les 12 autres arrondissements, 5 860 élèves du 1<sup>er</sup> degré (sur un effectif total de 48 365 élèves) - soit 12,2% des élèves- ont fait l'objet d'un suivi par 42,5 assistants sociaux scolaires. L'estimation chiffrée concernant le nombre moyen de suivis ayant le caractère de parcours individualisés de réussite éducative serait de 48 par assistant social scolaire. On pourrait ainsi avancer le chiffre de 2 040 parcours personnalisés assurés au niveau du 1<sup>er</sup> degré par les 42,5 assistants sociaux scolaires des 12 arrondissements non concernés par la Politique de la ville.

Si cette description peut prêter à discussion, elle fournit une bonne base de réflexion pour la suite. S'il s'agit d'un mode d'intervention qui s'organise différemment de celui que porte le GIP, il correspond à un nombre significativement plus grand d'actions menées.

Plusieurs points forts du fonctionnement actuel peuvent être ainsi synthétisés :

- les assistants sociaux scolaires constituent par vocation un bon observatoire de repérage des situations sociales et assurent la liaison entre la vie des quartiers et l'école tout en n'appartenant pas au monde de l'éducation ;
- ils ont une bonne connaissance de l'offre locale en matière de soutien scolaire, permettant une médiation entre parents et enfants pour apaiser des situations difficiles ;
- dans le cadre de la réussite éducative, la convention avec l'association Inter-services migrants pour des médiations linguistiques avec les parents met à leur disposition un outil adapté.

La question se pose aujourd'hui d'une expansion géographique et d'une extension de leur mission. Cette double perspective dépend de la levée de plusieurs préalables :

- formaliser une articulation déjà forte avec les directeurs d'école et à développer avec les directeurs de centres de loisirs ;
- entrer dans une culture d'objectifs quantifiés ;
- tirer profit de leur proximité du terrain pour obtenir des signalements précoces favorisant l'organisation de parcours plus brefs et légers que ceux relevant du GIP.

#### *2.2.2.2. Le soutien à la fonction parentale dans le cadre d'une coéducation*

Le schéma directeur de prévention, d'aide aux familles et de protection de l'enfance de 2003 disposait que « le renforcement du soutien aux familles suppose de soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants et de soutenir les enfants dans leur relation avec leurs parents ». Cette pétition de principe va de pair avec des initiatives diverses. Des crédits y sont consacrés par le GIP. La DFPE a attribué en 2009 sept subventions pour un montant total de 40 200 € en faveur d'associations dont les activités concernent la scolarité d'enfants (médiation auprès des familles et même aide aux devoirs, accompagnement à la scolarité). Les centres sociaux jouent également pour partie ce rôle. Ils interviennent auprès des parents pour les soutenir dans l'exercice de leur fonction parentale et contribuer à leur intégration. Les enfants y sont invités à participer à de multiples activités, dont du soutien scolaire. De manière plus significative, ils sont subventionnés à hauteur de 3,1 M€.

Deux actions innovantes ont par ailleurs été relevées :

- à l'initiative de la DFPE, une base de données « parentalité » recense près de cinq cents actions existantes dans le champ de l'accompagnement des parents à la scolarité ;
- la mise en place dans les mairies d'arrondissement de Relais Information Familiales et de conseils de parents organisés à titre expérimental dans deux arrondissements mais limités dans leur objet à la petite enfance.

Si l'on s'en tient au seul cadre du GIP, son orientation vers le soutien à la parentalité, réaffirmé fin 2009 comme un des objectifs pour les années futures, a bénéficié de l'apport de la CAF dont la vocation et la culture sont explicitement orientées vers cette préoccupation.

Une des dix priorités du schéma départemental de prévention et de protection de l'enfance pour la période 2010-2014 prévoit de « conjuguer suivi social global de la famille et accompagnement éducatif individuel - conforter le lien parents-enfant ». Cette priorité se traduit en particulier par les objectifs suivants : « améliorer la prise en compte des enjeux de la scolarité, prévenir l'absentéisme et le décrochage scolaire » et, plus précisément encore, « mettre en place des cadres de travail communs au niveau central et local permettant d'articuler la dimension scolaire et la dimension sociale ». Sachant qu'actuellement ces cadres sont encore limités au niveau central comme au niveau local, le GIP ne couvrant que les territoires Politique de la ville et étendant progressivement son champ.

#### *2.2.2.3. Le service d'orientation spécialisée*

Confié à l'association JCLT, ce dispositif a pour objet l'évaluation et le soutien à l'élaboration de projets d'orientation scolaire, professionnelle ou de placements, avec, le cas échéant, des indications thérapeutiques. La consultation correspond en moyenne à cinq rendez-vous approfondis par dossier avec le même psychologue. Il s'agit de prévenir les risques d'aggravation (exclusion scolaire, judiciarisation...) de la situation de jeunes reconnus fragiles. Le service apporte aux travailleurs sociaux l'éclairage d'un psychologue dans un cadre financé par le département. Des orientations concrètes sont proposées et le travail en réseau est privilégié.

Afin d'aider le jeune dans ce travail, un bilan peut porter sur ses aptitudes, son niveau scolaire, ses centres d'intérêt et sa personnalité. Des entretiens familiaux peuvent être proposés. Une synthèse orale avec le jeune, sa famille et le travailleur social ayant saisi ce service ainsi qu'un compte rendu écrit concluent la consultation.

Les dossiers parisiens en file active sont de l'ordre de 550 pour un coût d'environ 0,5 M€.

#### *2.2.2.4. Les services d'accueil de jour éducatifs*

Il en existe aujourd'hui deux, confiés à des associations (Jean-Coxtet et JCLT), un localisé dans le 13<sup>ème</sup> et l'autre dans le 19<sup>ème</sup> arrondissement. Deux autres sont prévus par le projet de mandature. Le service s'inscrit dans le dispositif de protection de l'enfance pour des enfants en grande difficulté scolaire et dans des familles fragiles. Il s'agit d'une mesure d'accompagnement d'un enfant et de ses parents, conçue comme alternative au placement de l'enfant et à l'action éducative en milieu ouvert. La démarche requiert l'adhésion et la collaboration des bénéficiaires. La structure peut recevoir les enfants pendant les temps scolaires conformément à une convention établie avec l'Éducation Nationale.

Les critères d'admission au SAJE sont les suivants : les enfants ont entre 6 et 13 ans. Ils vivent chez leurs parents et sont scolarisés. Ils ne présentent pas *a priori* de troubles psychologiques ou de déficiences intellectuelles. Les enfants sont pour la plupart repérés par le milieu scolaire. Ils se caractérisent par des attitudes d'opposition, la plupart sont en échec scolaire et connaissent des troubles de l'attention ou des difficultés de communication.

Une rencontre est proposée au(x) parent(s) en présence du travailleur social. Un rapport est transmis au responsable du secteur de l'aide sociale à l'enfance ou au juge. Lorsque l'un ou l'autre valide la demande, un contrat d'accueil est signé par le département, les parents et le SAJE dans le cadre d'une mesure administrative. Lorsque la mesure est judiciaire, un contrat est également signé par le juge.

Pour 35 enfants ainsi suivis de manière très étroite, la dépense s'élève à 960 000 €.

#### 2.2.2.5. *Les internats scolaires et professionnels*

Remontant à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle (Ville de Paris et département de la Seine), leur action est actuellement régie par une délibération départementale de 2001. Il s'agit d'une **prestation non obligatoire de prévention**, de protection de l'enfance et d'aide aux familles **assurée par le département (DASES)** : attribution de financement à des établissements d'accueil pour financer les frais d'internat scolaire, primaire, secondaire ou professionnel pour des enfants qui présentent un retard scolaire. Cette prestation s'accompagne, pour un certain nombre d'enfants, d'une prise en charge partielle de séjours de vacances<sup>19</sup>.

Des enfants domiciliés ou scolarisés à Paris, âgés de 4 à 16 ans en bénéficient. Ils ne doivent pas avoir plus de 2 ans de retard scolaire et ni relever de l'aide sociale à l'enfance. Les comportements très difficiles sont une contre indication à la prise en charge. Les parents participent financièrement en fonction de leur quotient familial.

Les candidatures types sont celles d'enfants en échec scolaire ou connaissant des problèmes éducatifs, par exemple du fait de parents non disponibles, en situation économique précaire, rencontrant des problèmes de logement ou de santé, enfin des relations enfant / famille conflictuelles. Les demandes sont essentiellement transmises par les assistants sociaux scolaires. Une commission d'admission hebdomadaire composée de représentants de la DASES, de la DASCO, de l'Académie et du GIP, examine les candidatures. À partir de 12 ans, en sus de la demande écrite des parents, l'enfant doit également faire une lettre de candidature. Les familles admises à l'issue des commissions sont reçues avec l'enfant candidat et signent un contrat (parents et enfant), conjointement avec l'assistant socio éducatif. Les enfants admis sont accueillis dans 15 établissements privés agréés : 3 à Paris, 3 dans l'Essonne (91), 4 dans les Hauts de Seine (92), 1 en Seine St Denis (93), 3 dans le Val de Marne (94) et 1 dans l'Oise (60), propriété de la Ville (Coye-la-Forêt). Les familles et l'enfant rencontrent le directeur de l'établissement choisi par la commission pour un entretien. L'admission est définitive, après accord du directeur d'établissement.

Le suivi scolaire et social de chaque enfant est assuré par une assistante éducative du bureau des internats scolaires de la DASES, en liaison avec les établissements et les familles. Elle se rend sur place au moins une fois par trimestre. Les orientations en fin de CM2 et de 3<sup>ème</sup> sont travaillées avec elle.

L'admission est souvent couplée avec une mesure d'aide éducative.

---

<sup>19</sup> Voir rapport de l'IGVP relatif à l'audit des internats scolaires, mission n° 06-06.

Les enfants sont accueillis pendant l'année scolaire dans un internat en semaine. Ils retournent chez leurs parents en fin de semaine et pendant les vacances scolaires.

En 2008, le coût en fonctionnement du dispositif était de 6 134 180 €, hors frais de personnels pour la gestion, dont 6 015 708 € de frais de scolarité. Pour mémoire, ce dispositif est entièrement géré par un bureau de la DASES, le service des internats scolaires (effectif 5,4 ETP). Le dispositif a concerné 454 enfants présents fin 2007 et 424 enfants fin 2008.

Sur l'origine des demandes, 36% émanent d'élèves de collèges concernés par l'éducation prioritaire. Les admissions en concernent au final un peu plus de 30 %.

Les internats permettent aux enfants d'atteindre un niveau plus élevé qu'en suivant une scolarité traditionnelle. De plus, la vie en collectivité leur permet d'acquérir un comportement respectueux des règles de vie sociale. Les résultats scolaires témoignent de l'atteinte des objectifs, avec un taux de réussite de 87% :

- sur 39 élèves de CM2, 38 sont passés en 6<sup>ème</sup> ;
- sur 65 élèves de 3<sup>ème</sup>, 55 ont obtenu leur BEPC ;
- sur 4 élèves de terminale, tous ont obtenu leur bac ;
- sur 8 élèves en terminale professionnelle, tous ont eu leur BEP.

Les demandes sont concentrées dans trois arrondissements, 18, 19 et 20<sup>èmes</sup> correspondant à près de 45% d'entre elles. L'établissement de Coye-la-Forêt, propriété de la Ville, mais géré par une association, accueille uniquement des boursiers de la Ville de Paris.

L'Inspection générale notait, dans son rapport de décembre 2006, une demande déclinante dans le primaire et en augmentation sur le secondaire, avec une répartition de moins du tiers des admissions en primaire et plus des deux tiers dans le secondaire.

#### 2.2.2.6. Pour mémoire, l'aide sociale à l'enfance

Simplement mentionnée, elle n'est pas incluse dans le chiffrage global de l'effort de la Ville. Son poids considérable modifierait les équilibres. Les relations sont évidentes entre la logique de la réussite éducative et la prise en charge par le département de situations de protection pour des mineurs en danger ou risque de danger. Elles relèvent d'obligations législatives et de mesures judiciaires qui les distinguent clairement des initiatives à caractère facultatif rassemblées ici sous le vocable de réussite éducative : placement, actions éducatives en milieu ouvert (AEMO), actions éducatives à domicile (AED)...

Parmi les multiples actions menées dans ce cadre, il convient de mentionner toutefois l'activité des Centres éducatifs de formation professionnelle (CEFP). Un projet socio-éducatif individualisé est établi au moyen d'une prise en charge éducative pluridisciplinaire, comprenant les dimensions éducative, sociale, professionnelle, scolaire, familiale et psychologique. Plusieurs formations sont proposées (espaces verts, cuisine, pâtisserie, communication et industries graphiques...), généralement sanctionnées par un CAP, voire un BEP selon les filières. À fin 2008, on comptait 195 élèves (168 en 2007) dans les établissements départementaux pour 47 500 journées d'accueil et une dépense conséquente éva-

luée à 11,9 M€. La dépense annuelle par bénéficiaire dépasse ainsi les 60 K€. Par trop atypiques, les dépenses de cette nature n'ont pas été davantage ajoutées au récapitulatif.

Néanmoins, il faut garder à l'esprit que ce problème de frontière entre activités de la collectivité est loin d'être unique : ainsi le service social scolaire se partage-t-il entre des interventions conduisant à des actions relevant pleinement de la protection de l'enfance et d'autres restant dans les limites de la réussite éducative. Cette activité d'interface et de médiation met bien en évidence les difficultés à découper le domaine éducatif.

### 2.2.3. Le développement des territoires et l'intégration

Assez significativement, lorsqu'il s'est agi de trouver une direction support pour le GIP, le choix a été de se tourner vers un tiers autre qu'une des deux directions dominantes en matière de réussite éducative (DASCO et DASES). Ce rôle a été dévolu à la DPVI. Outre une certaine neutralité sur l'approche de la question - vaut-il mieux aider l'école ou les familles ? -, elle avait quelques arguments à faire valoir : son ancrage sur les territoires proches de l'éducation prioritaire et son fonctionnement en mode projet.

Hors GIP, la DPVI contribue également à la réussite éducative selon deux modalités :

- La coordination et de le développement de projets (dans les 14 quartiers) et la politique d'intégration dans le champ éducatif ;
- Le financement d'actions éducatives sur ses crédits propres (politique de la ville et intégration).

La DPVI a pour mission de mobiliser toutes les politiques sectorielles au service de 14 quartiers dits « prioritaires » (300 000 habitants). Les 11 équipes politiques de la ville travaillent ainsi, dans une approche globale, au développement de projets de territoire. Cette méthode de travail contribue à une mise en cohérence des actions éducatives de la collectivité parisienne sur un quartier (DASCO, DAC, DJS, DASES essentiellement). Les thématiques principales, objet de développement de projets et de coordinations locales sont :

- la parentalité et le soutien aux familles ;
- les relations école / famille ;
- la coordination des actions d'accompagnement à la scolarité ;
- le temps libre et les loisirs (coordination d'actions, plaquettes d'information) ;
- l'accès à la culture (charte de développement culturel DPVI / DAC et déclinaison sur les quartiers).

La contribution de la DPVI prend alors la forme d'un déploiement de cadres A, professionnels du travail en transversalité et du développement de projet : sont mobilisés essentiellement les chargés de mission éducation / jeunesse, culture, santé / social, habitat / cadre de vie, emploi / égalité femme-homme, les chefs de projet et chefs de projets adjoints ainsi que 12 agents de développement sur les quartiers (en charge des questions d'éducation).

La mission « intégration - lutte contre les discriminations - droits de l'homme » développe et subventionne également quelques projets éducatifs. À noter par exemple en 2009, la création d'un guide de présentation de la lutte contre les discriminations destiné à tous les élèves de 3<sup>ème</sup> sur Paris.

S'ajoute à ces actions le financement en propre dans le champ éducatif par la DPVI pour un montant total de 567 414 € :

- de projets associatifs éducatifs à hauteur de 317 414 € ;
- de projets éducatifs et culturels à hauteur de 120 000 € (environ 45% de l'enveloppe culture de la DPVI) ;
- du lieu d'accueil des jeunes innovant du 10<sup>ème</sup> arrondissement porté par l'AJAM et co-piloté par la DJS-DASES-DPVI à hauteur de 130 000 € (80 000 € d'équipement et 50 000 € de fonctionnement) ;
- des projets éducatifs d'intégration, de lutte contre les discriminations (pour une enveloppe relativement faible).

Enfin, il n'est pas inutile de rappeler que l'intégration, et par voie de conséquence les relations entre la famille et l'École, passe par un apprentissage du Français langue étrangère<sup>20</sup> (un rapport a été consacré à ce sujet par l'Inspection générale en 2008).

## **2.3. Une présence importante mais inégale selon les types d'actions, les étapes du cursus et les quartiers**

### **2.3.1. Une approche du chiffrage global**

La mission ne prétend pas à l'exhaustivité du recensement qui suit. Mais l'essentiel a sans doute été identifié, au moins le plus massif et le mieux à même d'offrir des marges de manœuvre à la collectivité.

Par ailleurs, le choix de s'en tenir à des coûts directs, pour l'essentiel de fonctionnement, minore le coût réel qui devrait en toute logique être complété des frais généraux et de quotes-parts de dépenses immobilières. Toutefois, à l'inverse, faute de données complètes à ce sujet, un coût net global pour la collectivité n'a pu être calculé. Or certaines mesures bénéficient d'un taux de couverture partiel réduisant le coût pour la collectivité par la perception de participations familiales ou de tiers comme l'État ou la CAF. Néanmoins, au total, le taux de couverture doit être inférieur à 15% et on peut supposer que les frais de gestion non calculés le compenseraient. En conséquence, les montants annoncés sont assez représentatifs de la masse de l'effort produit par la Ville en matière de réussite éducative. L'important est ici de fixer des ordres de grandeur plutôt que de produire un travail de type contrôle de gestion.

Le tableau ci-après permet une récapitulation synthétique.

---

<sup>20</sup> Voir le rapport de l'IGVP de 2007 relatif à l'évaluation de l'offre de formation linguistique pour les parisiens, n° 06-12

**Un constat majeur s'impose : la Ville engage sensiblement plus de personnels et de dépenses budgétaires qu'elle ne se le représentait jusqu'à présent pour des actions qui concourent (ou devraient concourir) à la réussite éducative des jeunes.** Un inventaire interne avait en effet repéré en décembre 2008 la plupart des dispositifs ici présentés. Elle avait toutefois exclu de son chiffrage - mais pas de son recensement - certains d'entre eux parmi les plus coûteux (comme les centres de loisirs, les PVP ou les CAPP). Par ailleurs, et pour se limiter à des lignes dont les montants de dépenses sont très significatifs, les compléments de décharge des directeurs d'école, le service de santé scolaire ou le service social scolaire (en dehors de sa participation au GIP) n'avaient pas été identifiés alors comme concourant ou susceptibles de concourir à la réussite éducative.

Tableau 10 : Récapitulatif des effectifs et coût des dispositifs et actions

DISPOSITIF	ETP emplois permanents	dépense annuelle	nombre de bénéficiaires	Total par élève bénéficiaire
<b>Premier degré</b>				
professeurs de la Ville de Paris	821	40 565 610 €	82 434	492,10 € (2)
animation périscolaire personnels titulaires	498	14 403 709 €	135 524	106,28 € (2)
compléments de décharges des directeurs d'école	371	16 480 768 €	114 522	143,91 €
Centre Paris Lecture		95 000 €	11 176	8,50 €
BCD EPL hors personnel		280 000 €	21 316	13,14 €
Chèques lire élèves CE1 zone prioritaire, CLIS, CLIN		130 000 €	8 536	15,23 €
Coup de pouce & ALEM		1 089 000 €	2 081	523,31 €
études surveillées (2007)		8 765 219 €	18 293	479,16 €
enseignement privé périscolaire		5 768 960 €	36 607	157,59 €
classes à Paris, ateliers ville (2009)		597 821 €	8 800	67,93 €
classes découverte (2009)		7 932 420 €	12 000	661,04 €
ateliers bleus culturels et scientifiques (BP 2010)		1 927 800 €	10 972	175,70 €
ateliers bleus sportifs (2009)		2 075 000 €	19 231	107,90 €
centres de loisirs du mercredi matin et petites vacances ateliers du samedi matin DASCO+DJS)	1055	62 698 354 €	19 000	3 299,91 €
centres de ressources centraux		215 852 €	1 549	139,35 €
mercredis du sport		50 000 €	73 998	0,68 €
internats scolaires		2 100 000 €	9 800	214,29 €
internats scolaires		1 880 763 €	130	14 467,41 € (3)
service social scolaire du 1er degré	161	7 000 000 €	19 366	361,46 €
service de santé scolaire	135	6 700 000 €	96 526	69,41 €
centres d'action psychopédagogique	103	4 609 017 €	3 200	1 440,32 €
<b>(A) Total premier degré</b>	<b>3144</b>	<b>185 365 293 €</b>	<b>135 524</b>	<b>1 367,77 €</b> (2)
<b>Second degré</b>				
actions collégiens	46	2 353 759 €	8 328	282,63 €
projets des collèves		395 000 €	6 000	65,83 €
outils pédagogiques innovants (2009)		258 150 €		
accueil exclus Torcy (hors Patay inclus dans Action collégiens)		30 000 €	100	300,00 €
voyages scolaires		259 000 €	10 334	25,06 €
soutien éducatif antennes jeunes		32 500 €	393	82,70 €
internats scolaires		4 253 417 €	294	14 467,40 € (3)
<b>(B) Total second degré</b>	<b>46</b>	<b>7 581 826 €</b>	<b>54 169</b>	<b>139,97 €</b> (2)
<b>Sur les 2 degrés</b>				
GIP Réussite éducative		(1)	11 500	
programme départemental d'accompagnement à la scolarité		301 050 €	4 610	65,30 €
écoles municipales du sport		4 800 000 €	3 000	1 600,00 €
accompagnement scolarité centres d'animation		150 000 €	988	151,82 €
service d'orientation spécialisée		500 000 €	550	909,09 €
SAJE		960 000 €	35	27 428,57 €
centres sociaux		3 100 000 €		
subventions aide à la parentalité		40 200 €		
politique de la ville et intégration		567 414 €		
<b>(C) Total dispositifs sur les 2 degrés</b>	<b>0</b>	<b>10 418 664 €</b>	<b>NS</b>	<b>NS</b>
<b>Total général (A+B+C)</b>	<b>3190</b>	<b>203 365 783 €</b>	<b>189 693</b>	<b>1 072,08 €</b> (2)

(1) Mise à disposition de moyens valorisés par ailleurs dans le tableau évalués à 1,4 M€

(2) Effectifs scolarisés potentiellement bénéficiaires dans les écoles élémentaires seules (82 434) ou total primaire (135 254), les collèves (54 169) et l'ensemble pour le total général (189 693)

(3) Les coûts des internats scolaires ont été répartis au prorata des effectifs entre premier et second degré

Source : retraitement IG d'informations en provenance des directions

### 2.3.1.1. Une estimation des effectifs mobilisés par la Ville

Non comptés les gestionnaires ni les agents chargés de fonctions supports ou logistiques, les effectifs directement mobilisés (ou mobilisables) par la réussite éducative avoisinent les 3 200 : le total correspond à la première colonne du tableau récapitulatif ci-dessus. Il s'agit là d'un résultat tout à fait remarquable : en effet peu de ces personnels ont actuellement conscience que leur employeur mène ou entend mener une politique de réussite éducative à la réalisation de laquelle il a l'opportunité de les associer.

### 2.3.1.2. Une estimation de la dépense globale supportée par le budget de la Ville

Au total, la dépense peut ainsi être chiffrée à **plus de 200 M€** (masse salariale incluse).

Environ un tiers des dépenses engagées par la Ville relèvent des dispositifs classés dans la rubrique des participations où la Ville agit le plus souvent à la place ou en complément de l'État : en particulier dans le domaine scolaire (PVP, compléments de décharges des directeurs d'école, animations et permanences pour la lecture dans les BCD et EPL) mais aussi de la santé (santé scolaire, CAPP). Il s'agit là de dépenses d'autant plus facultatives pour la Ville qu'elles correspondent pour l'essentiel à des dépenses effectuées dans le domaine de compétence de l'État.

La prédominance des actions financées par la DASCO est aussi tout à fait remarquable. Elles correspondent aux **trois-quarts du total**. La DASES approche les 15%, la DJS se contentant de moins de 5%.

Pour donner un ordre de grandeur, il suffit de mentionner que les surcoûts de l'éducation prioritaire sont évalués par l'Académie qui les supporte à environ 32 M€. Cette dépense peut être comparée à la contribution de 1,4 M€ de l'ACSE au GIP. En outre, dans l'hypothèse, purement théorique, où la Ville reconverterait tous ses efforts actuels en mesures abondant les crédits de l'éducation prioritaire, cela se traduirait par des dépenses d'éducation prioritaire six fois supérieures.

### 2.3.1.3. La réussite éducative lato sensu comme préoccupation commune à tous les services aux familles, premier budget de la collectivité parisienne ?

En évoquant un premier chiffrage à 15 M€, la lettre de mission privilégiait une approche *a minima*. La position intermédiaire à 200 M€ issue de nos travaux correspond pour l'essentiel à des activités facultatives, modulables par la collectivité et porte sur des montants suffisamment significatifs pour offrir des marges de manœuvre réelles.

Il n'est toutefois pas sans intérêt d'évoquer une position plus englobante encore : serait alors compté ensemble tout ce qui contribue à la réussite éducative au sens large en apportant aux familles et à l'institution scolaire les moyens d'assumer leur mission conjointe d'éducateurs de la jeunesse parisienne. Au total des effectifs et des dépenses estimées ici, il conviendrait alors d'ajouter en toute logique les dépenses de fonctionnement et d'investissement supportées par la Ville pour :

- la mise à disposition des établissements scolaires à l'Éducation nationale ;

- l'accueil de la petite enfance dans les crèches et haltes garderies ;
- une part importante de l'utilisation des équipements affectés à la pratique sportive et aux loisirs des jeunes ;
- les activités culturelles destinées à la jeunesse (en particulier dans les bibliothèques et les conservatoires mais aussi dans les musées) ;
- au sein de la DASES, l'ensemble des activités de la sous-direction des actions familiales et éducatives, une partie des services sociaux en polyvalence de secteur... ;
- les dépenses liées au logement social qui ont pour finalité de fournir un habitat adapté aux familles à un coût supportable par elles...

Bref, sans pousser l'inclusion dans la réussite éducative aussi loin qu'on pourrait (par exemple dans le domaine de l'espace public, les aménagements dans les espaces verts de jeux d'enfants, l'abaissement des trottoirs pour les poussettes autant que pour les personnes en fauteuil roulant...), la plus grande partie des activités du pôle service aux Parisiens, mais aussi l'essentiel de la part famille, enfance, logement et santé du pôle économique et social se rattachent à l'ambition de la collectivité de favoriser la réussite éducative à Paris des jeunes au sein de leurs familles et dans les établissements d'enseignement.

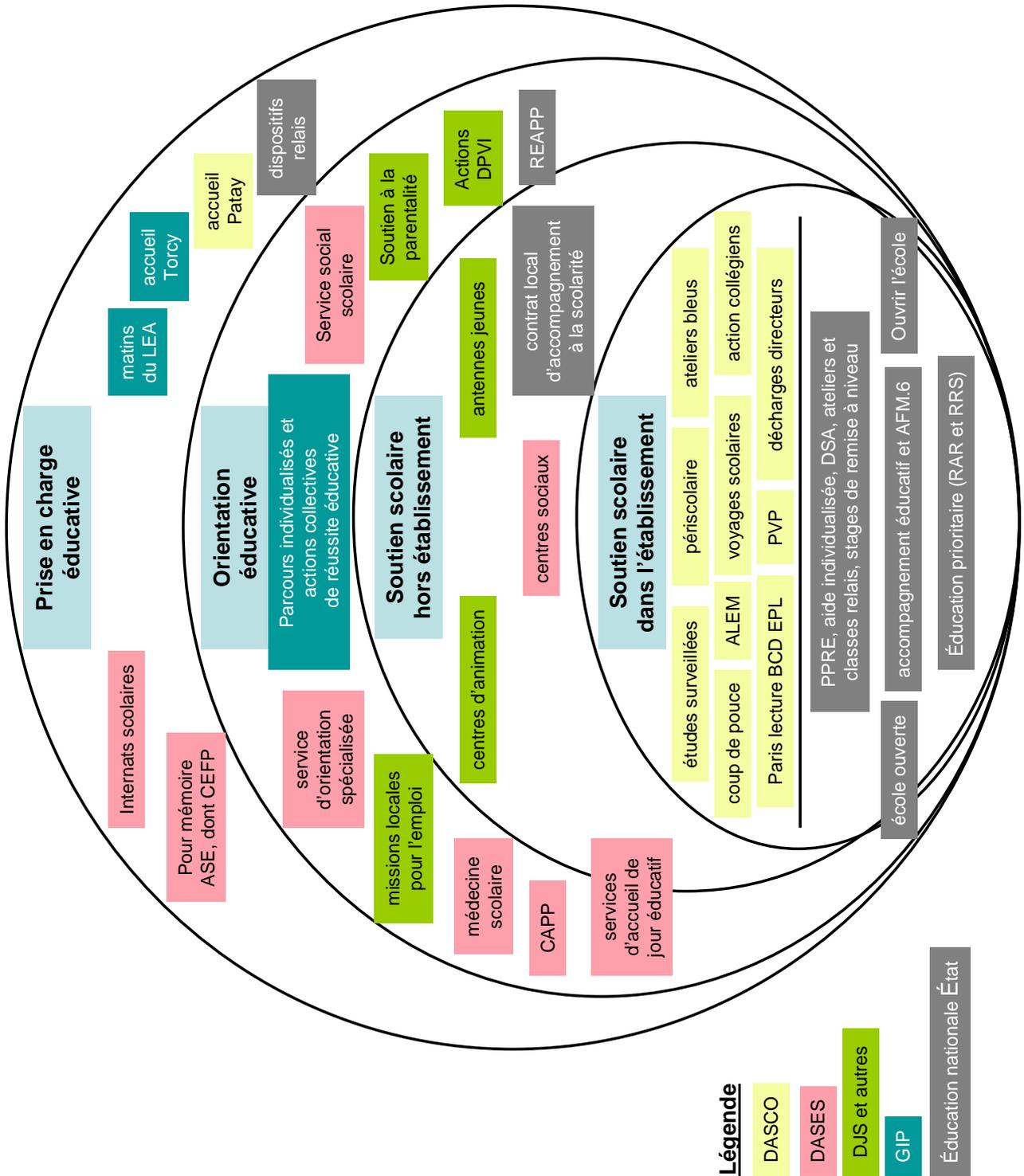
**Les premiers usagers des services publics parisiens apparaissent alors comme étant les familles éduquant leurs enfants.** Focaliser sur l'ambition de la réussite éducative fait apparaître cette réalité de façon manifeste.

### 2.3.2. Les quatre zones des actions de soutien et d'orientation en faveur de la réussite éducative

Pour comprendre les parties les mieux couvertes et, par contraste, les plus négligées des politiques de réussite éducative, une autre représentation est envisageable. Il s'agit de distinguer quatre zones qu'on peut ranger en fonction de leur « éloignement » par rapport à l'établissement scolaire d'affectation normal de l'enfant ou de l'adolescent.

La zone de départ est naturellement l'établissement lui-même dans lequel de multiples actions de soutien sont prévues. À sa périphérie, il est aisé de repérer une zone de soutien scolaire en dehors de l'établissement. Une troisième, plus distante, envisageant en général les problèmes avec un recul plus important, est ici qualifiée de zone de l'orientation éducative. Enfin, encore plus éloignée, sur de courtes ou de plus longues périodes, a été tracée une zone ici nommée la prise en charge éducative.

Figure 5 : Zones d'intervention des dispositifs de la réussite éducative



Les actions se situant au sein de l'établissement sont prépondérantes. Cela tient notamment au fait qu'elles constituent le terrain prépondérant de l'Éducation nationale qui y multiplie les initiatives. Mais la DASCOS s'y sent aussi chez elle, à juste titre : elle y programme la plupart de ses activités. Au demeurant, pour de nombreux sociologues et spécialistes des sciences de l'éducation, l'établissement est le lieu à privilégier, au point que certains, comme Bernard Suchaud, semblent considérer le reste sans grande pertinence.

La relative marginalité des dispositifs de soutien hors établissement permet de s'interroger sur leur rôle. Il semble qu'ils ne trouvent leur légitimité que dans la mesure où ils s'articulent à un projet social plus général dont ils constituent un volet indispensable.

La question demeure sur la bonne manière d'inclure la famille dans la relation Éducation nationale, élève et collectivité locale. Dans bien des cas, les parents n'y sont convoqués que pour s'entendre dire que « cela ne va pas ». Les dispositifs placés dans la zone dite de l'orientation éducative, faute d'un meilleur qualificatif, ont cette vocation d'aider les familles à trouver un chemin approprié pour l'éducation de leurs enfants. Il s'agit à la fois d'actions traditionnelles (service social scolaire, médecine scolaire, CAPP) mais aussi de mesures récentes (GIP, SAGE) ou en phase de structuration (soutiens à la parentalité). Il y a là une émergence encore un peu confuse qui révèle la montée d'un besoin qui commence seulement à être identifié comme tel.

Enfin, la prise en charge éducative hors de l'établissement et soutenue par la collectivité reste à Paris très marginale : pour l'essentiel, elle est liée soit à des situations qui relèvent de l'aide sociale à l'enfance ou s'en approchent, soit du traitement de la délicate période de l'exclusion temporaire.

### 2.3.3. La prééminence de l'école primaire

Le tableau des effectifs et des coûts des dispositifs met en évidence une répartition très différenciée selon les degrés. Au total, si l'on effectue un *pro rata* pour les dépenses non ventilées entre les deux degrés, au moins 95% de la dépense totale bénéficie aux enfants ayant l'âge d'être scolarisés en primaire.

#### 2.3.3.1. Une école élémentaire dominante

Sans doute marqué par l'histoire et sa responsabilité plus que séculaire des écoles élémentaires, l'effort municipal se concentre en leur sein. Si l'école maternelle bénéficie à plein des décharges de classe des directeurs d'école et de prestations périscolaires, l'école élémentaire profite de surcroît de l'intervention des PVP et des dispositifs municipaux d'accompagnement scolaire et d'études surveillées en particulier.

La présence des services social et médical y est également concentrée, tout en commençant leurs activités en maternelle.

#### 2.3.3.2. Des interventions réduites au collège, lieu des tensions les plus délicates

La participation à la vie des collèges est sensiblement moindre, l'État prenant en charge en particulier ses médecins scolaires et personnels sociaux ainsi naturellement que

l'enseignement de l'éducation physique et sportive, des arts plastiques et de la musique. Si l'on met de côté les internats scolaires qui correspondent à un coût unitaire important pour un nombre réduit de bénéficiaires, le seul dispositif massif en nombre de bénéficiaires (plus de 10 000) et en dépenses engagées (près de 2,4 M€) est Action Collégiens. Il s'agit au demeurant d'une politique clairement orientée vers les établissements accueillant les publics qui ont le plus besoin de cet accompagnement.

Tous les acteurs de la réussite éducative ont pourtant conscience qu'il s'agit d'un passage particulièrement difficile au sortir de l'enfance et avant d'avoir atteint l'âge adulte, au moment où l'opposition de l'adolescent aux institutions tant familiale que scolaire est la plus forte. En termes de bénéfices retirés des politiques engagées, on doit donc s'interroger sur le risque pris à surinvestir dans le devenir des jeunes dès leur prime enfance (crèches et écoles primaires) pour se tenir ensuite en retrait au moment où ce capital peut être le plus aisément dilapidé.

En termes de résultats des évaluations puis des diplômes nationaux, il faut rappeler que l'avance dont les enfants parisiens semblent disposer en CM2 par rapport aux écoliers du reste de la France n'apparaît plus au moment du brevet.

#### *2.3.3.3. Une carence de dispositifs entre l'abandon de la scolarité et l'âge adulte*

Dans ce qui peut apparaître comme une abondance de biens, un manque important est à noter. Alors que des jeunes sortent sans diplôme et parfois clandestinement de leur cursus scolaire pour s'exposer à de forts dangers hors des murs protecteurs du collège, on constate une sorte de béance, en dehors de la prévention spécialisée, dans les dispositifs de soutien à ces adolescents en rupture de ban.

Il se pose certainement une question de compétence entre l'État, la Région, le Département et la Commune. De ce fait, personne ne s'empare vraiment de cette question, il est vrai difficilement appréhendable.

L'État semble souhaiter avancer l'âge d'accès à l'école de la deuxième chance. Actuellement, l'école de la deuxième chance de Paris accueille des adultes, de 18 à 25 ans, sortis depuis au moins deux ans du système scolaire, sans diplôme ni qualification et habitant Paris. L'objectif est d'aider des personnes qui ont conscience d'un niveau scolaire trop faible et d'une expérience insuffisante pour espérer un emploi stable, et qui décident de « retourner à l'école ». Cette mesure d'assouplissement des conditions d'accès en faveur de publics plus jeunes et n'ayant pas vécu une coupure de nature à susciter une prise de conscience est l'objet de débats.

Les missions locales pour l'emploi<sup>21</sup>, en partie financées par la Ville, peuvent également jouer un rôle, pour autant qu'elles sont en mesure de toucher ce public presque par définition fuyant.

Reste posée la question : que peut faire la réussite éducative pour ceux qui sont en échec scolaire patent ?

---

<sup>21</sup> Voir rapport IGVP sur les missions locales pour l'emploi à Paris, mission n° 07-21.

### 2.3.4. Une discrimination géographique de l'effort moins importante qu'attendue

L'orientation prioritaire en faveur des quartiers identifiés comme concentrant le plus de difficultés paraît en première analyse ne pas faire de doute. Toutefois, le fait que nombre des mesures, parmi les plus coûteuses, bénéficient de manière indifférenciée à tout Paris relativise sensiblement cet *a priori*. Il en va ainsi des enseignements des PVP, des compléments de décharge de classe des directeurs d'école, de la majeure partie de l'animation périscolaire à vocation éducative, du service social et de la santé scolaire...

Si certains dispositifs comme Action collégiens, ALEM, Coup de pouce et le GIP bien entendu sont liés à des territoires, si d'autres se déploient dans les faits (par exemple le recrutement des internats scolaires) ou par volonté (implantation des SAGE, des centres sociaux...), le poids des actions traditionnelles scolaires du premier degré uniformément réparties sur l'ensemble du territoire parisien l'emporte incontestablement. Au total, les dépenses principalement ou totalement destinées aux quartiers et à la politique de la Ville sont inférieures à 30 M€.

Néanmoins, une question mérite d'être posée. Si tous les quartiers et arrondissements de la Ville bénéficient d'une large diffusion de dispositifs potentiellement propices à la réussite éducative, il n'en reste pas moins que des enfants sont en difficulté en dehors des périmètres prioritaires, et ne bénéficient pas de cet effort supplémentaire de l'État comme de la Ville. Compte tenu de ce que nous avons vu ci-dessus, une évolution des méthodes employées par des membres de la communauté éducative, plus explicitement mobilisés pour aider ces jeunes à remédier à leurs difficultés, pourrait sans doute suffire.

Tout au plus faudrait-il réexaminer quelques frontières administratives qui séparent des quartiers à la sociologie proche, incluant ou excluant sans que des critères autres puissent être invoqué : par exemple entre le sud du 20<sup>ème</sup> ou le nord du 12<sup>ème</sup> et entre l'ouest du sud du 14<sup>ème</sup> arrondissement et le sud-ouest du 15<sup>ème</sup>.

### 2.3.5. Efficacité, efficience et pertinence de la politique de réussite éducative : des indicateurs difficiles à élaborer

Sauf à rester dans la quantification des efforts et le succès aux diplômes ou à solliciter des études qualitatives à caractère sociologique, il devient rapidement malaisé, en l'état actuel des connaissances et des pratiques, d'évaluer les composantes du succès d'une politique ou l'inadéquation d'une autre. Il n'en reste pas moins qu'une forme de consensus se dégage entre l'Académie et la Ville pour dire que nous devrions mieux faire compte tenu des moyens mis en œuvre.

#### 2.3.5.1. Les difficultés générales de l'évaluation et certains de ses résultats

Nous mentionnons ici à toutes fins utiles les mises en garde faites par Bruno Suchaud, chercheur au CNRS, dans une communication aux deuxièmes rencontres nationales sur l'accompagnement en avril 2009, sur le thème de « L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs ». Cinq de ses conclusions peuvent aider à évaluer les dispositifs et mettre l'appareil statistique concernant l'enseignement et ses résultats :

- la durée de l'aide : « des effets positifs apparaissent quand l'aide est dispensée de manière intensive sur plusieurs années... » ;
- la difficulté à généraliser les évaluations, « certaines organisations, dans certains contextes, pouvant donner des résultats positifs » et « les effets (cas de l'aide individualisée en classe de seconde) étant variables d'un établissement à l'autre » ;
- les activités de type périscolaire « qui prennent place en dehors de l'école et sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire... », « ne se traduisent pas par des progrès notables » alors que « les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui sont directement en prise avec le travail scolaire » ; « les apprentissages se réalisent principalement au sein du groupe classe et le temps d'engagement de l'élève dans les activités scolaires est peut-être le levier central sur lequel on doit agir » ;
- parmi les modalités concrètes de mise en œuvre de ces activités, sont listés les critères d'évaluation suivants : durée et fréquence des séances, nombre d'élèves par intervenant, profil des intervenants (enseignant, animateur, étudiant, retraité...), statut (bénévole ou salarié), lieu d'implantation du dispositif (au sein ou hors de l'école) ;
- l'adéquation entre public visé et public effectivement accueilli, ce qui renvoie au critère des élèves en plus grande difficulté.

De manière générale, un constat positif est toutefois tiré par l'étude de Pluralité consultants sur l'efficacité des dispositifs qui semblent « jouer aujourd'hui un rôle très important de régulation et parfois d'invention pour favoriser la réussite scolaire ». Ce satisfecit tient en particulier au fait que « la plupart des dispositifs opèrent un double déplacement des programmes vers des médiations pédagogiques et éducatives, et de l'élève vers l'adolescent ». Toutefois, la sanction reste académique, la réussite à l'examen, et la classe, objet de la contestation la plus radicale relevée par l'étude, « demeure le cadre fondamental de l'organisation scolaire ».

Ces constats se rejoignent sur l'idée que « les acquis des dispositifs ne semblent pas véritablement capitalisés [par les élèves...] et que la construction des conditions de leurs articulations avec les classes [...] constituent un axe de travail important ». Dans les entretiens individuels menés dans le cadre de l'étude de Pluralité consultants, les élèves eux-mêmes ne faisaient que de vagues allusions aux activités qu'ils peuvent pratiquer à l'extérieur (sport, aide aux devoirs, club, sorties etc.).

#### 2.3.5.2. *La coéducation, un obstacle à l'imputation des résultats*

Il est aussi important de garder à l'esprit qu'en matière de réussite éducative, la coéducation est, par définition, un facteur de très grande complexité. Quand bien même il serait admis que l'enfant, du fait de sa minorité, n'est pas responsable de ses difficultés d'apprentissage, interviennent à divers titres les trois institutions qu'il fréquente en l'espèce : sa famille, son établissement d'enseignement et la collectivité locale où il vit et qui, en général, lui fournit différentes prestations au sein de l'école ou en dehors.

Dans ces conditions, il est difficile de faire la part des choses entre le fonctionnement de la famille, la qualité de l'établissement d'enseignement et les bénéfices retirés de la scolarisation dans une commune et un département donnés.

Ces éléments militent pour un travail et un suivi coopératifs entre la Ville et l'État au service des enfants et de leurs parents. L'échec ou la réussite d'une éducation est un ensemble où tous les participants ont leur part et où aucun ne peut gagner contre - ni même sans - les autres.

### 2.3.5.3. Quelques évaluations pertinentes d'ores et déjà disponibles

L'Académie commence à opérer des suivis de cohortes et à les analyser. Ces méthodes sont indispensables pour suivre à l'avenir la pertinence des politiques menées.

L'extrait de l'analyse qu'elle effectue sur le devenir des élèves de l'éducation prioritaire deux ans après la 3<sup>ème</sup> est de ce point de vue très éclairant.

Deux ans après la troisième, on retrouve 47,3% des élèves de l'éducation prioritaire en 2<sup>nd</sup> cycle général et technologique (en comparaison avec les 66,1% d'élèves hors éducation prioritaire). De même, on retrouve 33,2% des élèves de l'éducation prioritaire dans le second cycle professionnel (en comparaison avec les 17,4% d'élèves hors éducation prioritaire). Le pourcentage d'élèves de l'éducation prioritaire qu'on retrouve en 1<sup>ères</sup> L, S et ES est environ 2 fois moins important que celui des élèves hors éducation prioritaire. Les taux de redoublement (en 3<sup>ème</sup> et 2<sup>nde</sup> GT) sont sensiblement identiques, en éducation prioritaire, et hors éducation prioritaire.

De même, elle est en mesure d'analyser les performances des élèves à l'entrée en 6<sup>ème</sup> de manière précise.

Comme pour l'année scolaire 2007-2008, on retrouve les plus forts écarts constatés entre la moyenne des collèges de Paris en éducation prioritaire et la moyenne académique concernant les champs *connaissance et reconnaissance des mots, production de texte en français et grandeurs et mesures, connaissance des nombres en mathématiques*. Si on compare avec la moyenne nationale, les écarts les plus importants sont relevés dans deux champs : *production de texte, espace et géométrie*. On peut remarquer que les résultats de l'académie sont supérieurs aux résultats nationaux dans l'ensemble des champs de compétence en mathématiques ainsi qu'en français, dans deux champs sur trois (connaissance et reconnaissance des mots, compréhension et réception), contrairement à l'année précédente.

#### Évolution sur les années 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009 :

Ensemble des collèges en RAR : une *réduction globale du différentiel avec l'académie* est constatée en français comme en mathématiques. Elle est très sensible en 2006-2007, les écarts sont plus importants en mathématiques qu'en français.

Ensemble des collèges en éducation prioritaire hors RAR : on note une stabilité relative aussi bien en français qu'en mathématiques.

#### Champs de compétence :

Ensemble des collèges en RAR :

- en français : l'écart avec l'académie est net, dans une fourchette de 15 à 19% (le déficit le plus important se situe dans la *connaissance et reconnaissance des mots*) ;
- en mathématiques : fourchette identique de 12 à 20% (ce résultat concerne la *connaissance des nombres*).

Ensemble des collèges en éducation prioritaire hors RAR :

- en français : l'écart avec l'académie est moindre, compris dans une fourchette de 6 à 9% (le déficit le plus important se situe dans la *production de texte*) ;

- en mathématiques : la fourchette est du même ordre de grandeur, de 5 à 9% (ce résultat concerne les *grandeurs et mesures*).

Un nombre important d'autres informations est suivi avec le souci constant de distinguer RAR, RRS, « hors éducation prioritaire » et ensemble de l'Académie de Paris.

Pour autant que les partenaires acceptent de se considérer en coresponsabilité et de partager les informations, les outils nécessaires au suivi de la performance sont désormais, pour nombre d'entre eux, en cours d'élaboration ou d'ores et déjà constitués.

#### *2.3.5.4. Des résultats en tout état de cause insuffisants au regard des attentes et du potentiel parisiens*

Toutefois, les moyens supplémentaires - déployés tant par l'Académie que par la ville de Paris - ne semblent pas se traduire de manière proportionnelle dans le différentiel de résultats de la jeunesse parisienne par rapport aux moyennes nationales, notamment à partir du secondaire.

A titre d'exemples, quelques statistiques d'une discrimination positive parisienne peuvent être ici signalées. Elles sont issues du RERS 2009.

Paris est la seule Académie où 100% des 2 520 nouveaux arrivants non francophones en 2008 bénéficient d'un soutien à l'école et au collège (moyenne nationale 85,4%).

5,4% des effectifs parisiens sont scolarisés dans des sections européennes contre 4,4% au niveau national.

Quant aux « surcoûts » de la seule éducation prioritaire à Paris, ils sont évalués par l'Académie à un peu moins de 32 M€.

Les efforts de la Ville dans le domaine scolaire en école élémentaires sont, pour certains des plus onéreux, sans équivalent dans le reste du pays. 200 M€ permettant de mobiliser 3 200 emplois constituent un levier théoriquement extrêmement puissant.

**Efficacité et efficience sont donc améliorables.** Des orientations sont proposées dans la troisième partie du rapport pour s'engager dans un long et difficile chemin menant à une plus grande efficacité globale.

### **3. TROIS ORIENTATIONS POUR OBTENIR DES RESULTATS A LA HAUTEUR DES EFFORTS CONSENTIS**

Ville et Académie de Paris ne ménagent donc pas leurs efforts pour donner à la jeunesse parisienne des atouts tant dans le cadre du monde scolaire que dans son environnement proche. Pour autant, la réussite éducative demeure une aspiration encore insuffisamment satisfaite : **le rapport des résultats obtenus aux fins visées et aux moyens engagés est même plutôt décevant.** Il est souhaitable que certaines modalités soient renouvelées en vue d'une amélioration notable pour les jeunes, leurs parents et leurs éducateurs.

Ces dernières années ont vu l'émergence de deux types de dispositifs, en partie liés, ainsi que le développement de nouvelles formules de travail en commun et le renforcement d'une préoccupation. Le premier type de dispositif porte sur la construction de parcours individualisés ou de programmes personnalisés proposés aux jeunes en difficultés ; le second, sur les soutiens à la parentalité. Tout aussi frappante est la récurrence des termes de réseaux, partenariats et équipes pluridisciplinaires. La préoccupation est celle du décrochage scolaire, plus fréquent et précoce dès le collège : plus encore que la sortie sans diplôme, c'est sans doute la sortie clandestine de l'obligation scolaire qui signe l'échec d'une éducation pour toutes ses parties prenantes.

Ainsi, tous ces phénomènes tendent-ils à provoquer chez les acteurs une prise de conscience double : un des facteurs majeurs de l'échec scolaire se trouve dans les relations qui se nouent au sein de la famille ; à partir d'un certain niveau de complexité de la situation, toute espérance de réussite éducative passe en conséquence par un contrat quadripartite entre le jeune, sa famille, l'institution scolaire et la collectivité locale.

Partant de ce constat, des orientations pour les années à venir sont proposées en trois ensembles allant de la nécessité à l'ambition en passant par une opportunité à saisir.

Une approche minimaliste consiste à mieux formaliser le travail existant de coopération entre la Ville et l'Académie. Les différents acteurs y semblent prêts. Le succès consensuel du GIP constitue un point d'appui. Dans ce premier temps, il serait également souhaitable de mieux informer les acteurs de la réussite éducative, tant de l'existence des dispositifs que par la définition et le suivi d'outils de pilotage.

Dans un deuxième ensemble pour l'essentiel municipal, il s'agirait de mobiliser explicitement le nombre considérable des personnels rémunérés directement ou indirectement par la Ville sous la bannière de la politique de la réussite éducative.

Enfin, de plus grandes ambitions conduiraient à placer les parcours éducatifs à réussir au centre de toutes les politiques familiales et de la jeunesse de la Ville en rééquilibrant ses interventions, voire en reconfigurant l'organisation municipale ou, à tout le moins, en se concentrant sur des moments cruciaux du parcours du jeune. Dans une telle perspective, il ne devrait pas être exclu de repenser le temps de l'éducation des enfants.

Beaucoup des orientations indiquées ici supposent des décisions à fort contenu politique. En particulier, il s'agit dans la plupart des cas d'ajuster la relation que la collectivité locale entretient avec des services de l'État ou avec des familles. Dans ces conditions, il est apparu préférable de limiter la précision des recommandations qui se veulent des pistes de réflexion pour la reconfiguration éventuelle d'une politique plutôt qu'une série de mesures de type prêt-à-porter, à prendre ou à laisser. De même, les réorganisations et redéploiements suggérés ici peuvent s'entendre comme expérimentaux dans un premier temps et généralisables de manière progressive par la suite.

### **3.1. Une nécessité : mettre en ordre les partenariats avec l'Académie de Paris**

Sans inventer du nouveau à proprement parler, il paraît indispensable ici de savoir où l'on va, avec qui, à quel rythme, au moyen de quelles ressources.

### 3.1.1. Coopérer avec l'Académie en définissant une convention de partenariat pluriannuelle allant au-delà du seul GIP

Le GIP a le mérite d'avoir créé un lieu de coopération avec l'Éducation nationale - mais aussi la préfecture - ainsi que de coordination des délégations et directions de la Ville intervenant dans le domaine de la réussite éducative. Mais cet organisme a des missions très partielles au regard de l'immensité et de la variété des interventions identifiées dans notre deuxième partie. Le contraste est manifeste entre :

- la définition précise et professionnelle des modalités d'action du GIP pour moins de 500 parcours individualisés pour un budget total de 3 millions d'euros
- et l'insuffisance du cadre de coopération formalisée pour la partie immergée de l'iceberg évaluée à 200 M€, tant avec l'Académie qu'au sein même de la Ville.

D'après plusieurs témoignages, les participants au conseil d'administration du GIP sont ainsi parfois tentés de déborder de l'ordre du jour et des compétences du groupement pour aborder des questions de portée plus large. Le GIP est donc un prototype de ce qu'il convient de faire à plus grande échelle.

Or, même s'il s'agit là d'un truisme, il est utile de le réaffirmer : la coéducation ne peut réussir que si tous les acteurs coopèrent, Ville et Académie aux côtés des jeunes et de leurs parents. Et pour commencer, **les autorités publiques doivent nécessairement faire cause commune et offrir un ensemble de projets et de dispositifs articulés, lisibles et réparables**. Si chacun veut conserver les informations dont il dispose et tirer la couverture à lui en tentant de distinguer ses actions, il est probable que les jeunes et leurs parents en seront les principales victimes.

Afin d'établir un **partenariat englobant l'ensemble des dispositifs publics**, qu'ils soient conjoints, complémentaires - voire aujourd'hui, dans certains cas, concurrents -, il est indispensable de lui donner une **forme conventionnelle pour une durée significative**, par exemple **triennale**. Ce document devrait naturellement prévoir des instances de pilotage régulières et des échéances permettant de mesurer les progressions obtenues ou de rectifier, le cas échéant, les programmes n'aboutissant pas aux satisfactions attendues.

A été identifié un empilement d'interventions enchevêtrées au point 2.1 : elles sont dues le plus souvent à des initiatives anciennes de la Ville remontant à la Préfecture de la Seine ; elles empiètent sur le champ normalement dévolu aux services de l'État. Réparties entre deux directions, personne n'en a aujourd'hui une vision d'ensemble. Or elles représentent la majeure partie des efforts supportés par la Ville en matière de réussite éducative. **Le simple fait de les réunir en un document cadre constituerait un point de départ utile**. Cette récapitulation manifesterait également le poids hors du commun de Paris dans la réussite éducative aux côtés des services de l'Académie. Elle justifierait la nécessité d'un travail plus étroitement coordonné et peut-être mieux ordonné pour conduire les nécessaires évolutions à venir.

Ce partenariat peut se concevoir et se **mettre en place progressivement** au vu des premiers résultats et des capacités à traiter convenablement chacun des volets à retenir.

Il est au demeurant à souligner que la directrice des affaires scolaires a déjà entamé pour sa part une réflexion avec l'Académie en vue de mieux articuler les interventions des uns et des autres. Elle a par ailleurs émis le souhait que ce travail de remise en ordre concerne tout autant les différentes directions de la Ville également parties prenantes. A titre d'exemple, elle invite à une coordination, voire un regroupement, de l'ensemble des actions concourant à l'aide aux devoirs et au soutien scolaire.

**Recommandation n° 1 :** récapituler l'ensemble des relations entre la Ville et l'État dans le cadre d'un document prévoyant leurs articulations.

**Recommandation n° 2 :** passer une convention pluriannuelle (triennale glissante ?) avec l'Académie couvrant le champ de la réussite éducative au sens large.

Quelques rubriques, parmi celles à traiter par la convention, sont détaillées ci-après. Il s'agit là d'exemples non limitatifs pour lesquels une coopération plus formalisée des parties conditionne une meilleure performance de l'ensemble.

#### *3.1.1.1. Définir des protocoles d'intervention associés à des situations types au niveau central et au niveau local*

La plupart des parties prenantes de la réussite éducative au sens large s'accommodent de la diversité des interventions et des maîtres d'œuvre. Toutefois, cette complexité organisationnelle devrait avoir pour corollaire une capacité à actionner les leviers au bon moment pour les jeunes dont la situation correspond au type de traitement que chaque dispositif permet. Pour y parvenir, il conviendrait de **mettre en relation chacune des interventions disponibles et la situation type à laquelle elle est adaptée.**

Un répertoire de pratiques limité aux interventions de la seule Ville serait ici inadéquat. Dans bien des cas et, de plus en plus, l'établissement scolaire détient les réponses appropriées à nombre de situations, seul ou en tant que prescripteur et ensemblier de parcours personnalisés. Dans d'autres cas où l'initiative revient logiquement aux services sociaux, ceux-ci doivent aussi disposer d'une connaissance globale de l'offre de dispositifs, y compris ceux mis en place et pilotés par l'Éducation nationale.

L'outil de communication pour le grand public édité par la Ville sous le titre : « Elève à Paris - de la maternelle au lycée » constitue d'ores et déjà une base tout à fait appréciable : il est possible de la compléter et de la détailler localement sous la forme d'une base de données. Ce « **qui fait quoi, pour qui, quand, où, comment** » pourrait constituer un premier chantier de ce partenariat. Ne demandant que l'investissement intellectuel d'un groupe de travail, il déboucherait sur un meilleur usage des dispositifs en vigueur par l'ensemble des parties prenantes. Il y a une correspondance à établir pour que les acteurs puissent situer chaque cas traité. Un panorama des dispositifs partirait des soutiens visant à pallier quelques insuffisances légères et / ou momentanées pour aller jusqu'à des inadaptations durables nécessitant des prises en charge lourdes, tout en conservant à l'esprit la difficulté inhérent à de telles évaluations *a priori*.

Dans un deuxième temps, ce panorama pourrait donner lieu à une évaluation critique sur les situations non spécifiquement couvertes d'une part et d'autre part l'opportunité de maintenir ou de modifier les dispositifs semblant inadaptés à la réalité des besoins.

**Recommandation n° 3 :** établir un répertoire des situations et des interventions de la réussite éducative.

**Recommandation n° 4 :** évaluer régulièrement l'usage des dispositifs au regard des situations auxquelles ils sont censés répondre (prévoir *a minima* des autoévaluations).

*3.1.1.2. Améliorer l'organisation du travail au niveau de l'arrondissement*

Des propositions peuvent être faites pour renforcer ce niveau : la vice-présidence des comités locaux de la réussite éducative serait confiée à un représentant de l'Éducation nationale aux côtés du Maire d'arrondissement. La désignation envisagée par l'Académie d'un chef d'établissement - relais par arrondissement, pour le second degré, va dans ce sens.

Des contrats éducatifs locaux pourraient être également passés entre les représentants de l'État, de la Ville et de l'arrondissement concerné, articulant le cadre central et les spécificités de chaque arrondissement.

À partir d'une trame centrale, le répertoire évoqué ci-dessus se déclinerait par arrondissement. Cette territorialisation favoriserait un recensement progressif. Des Maires d'arrondissement sensibles au sujet seraient sans doute enclins à accélérer le mouvement.

**Recommandation n° 5 :** envisager une vice-présidence par un représentant de l'État des comités locaux de la réussite éducative.

**Recommandation n° 6 :** passer des contrats éducatifs locaux l'État, la Ville et l'arrondissement concerné.

**Recommandation n° 7 :** décliner le répertoire des situations et des interventions par arrondissement.

*3.1.1.3. Définir ce qui relève du partenariat et de la complémentarité*

La période récente a connu un changement de maîtrise d'œuvre du dispositif AFM.6, passant de la Ville à l'Éducation nationale. Une approche parallèle pour le premier degré obligerait à repenser l'articulation des dispositifs Coup de pouce et ALEM avec l'accompagnement éducatif individualisé dans les établissements d'enseignement.

La Cour des comptes recommandait « la clarification de la place de l'accompagnement scolaire par rapport à l'offre scolaire obligatoire ». La circulaire n° 2008-081 du 5 juin 2008 invite également le directeur des services départementaux de l'Éducation nationale à passer convention avec le département : son objet est, entre autres, « la mise en cohérence de l'accompagnement éducatif avec les dispositifs d'accompagnement des élèves hors temps scolaire qui existent déjà : contrat local d'accompagnement à la scolarité (CLAS), contrat éducatif local (CEL), dispositifs de réussite éducative, actions menées en ce domaine à l'initiative des collectivités territoriales. »

Le soutien éducatif au sein des établissements comme à l'extérieur pourrait ainsi être réorganisé en tenant compte des priorités et des complémentarités d'intervention entre les initiatives de l'Académie et celles de la Ville : de manière évidente, pour tout ce

qui concerne les actions se déroulant au sein des établissements sur des créneaux horaires communs, mais aussi pour les lieux et ressources disponibles en dehors.

**Recommandation n° 8 :** dans la convention générale, préciser les responsabilités de chacune des collectivités en termes de maîtrise d'œuvre de chaque dispositif et de contributions croisées ;

**Recommandation n° 9 :** limiter le subventionnement par la Ville de l'aide aux devoirs à des projets cohérents qui la justifient sans contestation possible.

#### *3.1.1.4. Structurer l'offre de solutions alternatives à l'affectation des élèves*

La densité de Paris a limité l'offre d'accueil en internat pour certains jeunes. Or lorsqu'ils résident en province et en particulier dans des villes petites ou moyennes, les jeunes de toutes les catégories sociales y ont parfois recours pour mieux se concentrer sur le comblement de leurs lacunes. Paris est ici « victime » de son offre surabondante de formation et de son urbanisme dense. L'internat y est exceptionnel.

Pour autant, une réflexion pourrait être lancée sur la graduation des réponses aux difficultés des jeunes dans leur établissement d'affectation habituel.

Torcy, Patay et le nouvel établissement ouvrant dans le 20<sup>ème</sup> arrondissement sont conçus pour traiter des situations d'exclusions temporaires. En cas de difficultés plus graves ou de récidives, il n'existe pas de solution véritablement pertinente, sinon la réinscription dans un autre établissement. Les internats scolaires n'ont pas à l'heure actuelle cette vocation.

Dans le cadre du partenariat avec l'Académie, sont à concevoir de nouvelles formules renforçant l'encadrement pédagogique et social d'élèves dont l'éloignement de leur cadre habituel serait une condition préalable à leur rétablissement. L'internat classique n'est peut-être pas la seule solution envisageable. Des « internats de jour » pourraient constituer un élément d'alternative. À côté des internats d'excellence mis en place par le gouvernement, il ne faut pas occulter la nécessité aussi évidente d'écoles d'une autre chance.

**Recommandation n° 10 :** contribuer en partenariat avec l'Éducation nationale à l'expérimentation d'au moins un établissement resserrant l'encadrement pédagogique et humain de collégiens exclus définitifs sous la forme d'un internat de jour : celui-ci accueillerait des jeunes pour des séquences sensiblement plus longues que les centres Patay et Torcy destinés aux exclus temporaires et sur des amplitudes horaires quotidiennes plus larges.

#### *3.1.1.5. Partager les informations statistiques et l'évaluation des politiques dans un observatoire commun*

S'agissant d'un co-pilotage, les instruments de bord devraient être définis et suivis en commun. Ce qui est désormais évident au sein du GIP, devrait le devenir pour le suivi des difficultés et des réussites de la coopération des acteurs publics. Dans ce cadre, des suivis

de cohorte devraient être réalisés, en particulier pour les bénéficiaires des parcours individualisés ou personnalisés.

**Recommandation n° 11 :** constituer un observatoire commun à l'Académie, à la Ville et à la CAF de Paris structurant et partageant les statistiques tout en construisant des outils d'évaluation de la réussite éducative.

**Recommandation n° 12 :** suivre le devenir des bénéficiaires des actions individualisées de la réussite éducative, si possible jusqu'au premier emploi.

**Recommandation n° 13 :** suivre des indicateurs de réussite éducative, par exemple le taux de jeunes sortant du système scolaire avec un diplôme, parmi les bénéficiaires d'au moins un dispositif au collège.

**Recommandation n° 14 :** valoriser par la communication les parcours de jeunes passés par les dispositifs de réussite éducative en attribuant un prix de la réussite éducative.

#### 3.1.1.6. Rompre l'isolement des acteurs de la réussite éducative

Le colloque organisé en novembre 2009 au lycée Louis le Grand pour tirer un bilan de l'activité du GIP, a révélé en particulier que le dispositif de réussite éducative n'était pas suffisamment connu des acteurs eux-mêmes et que des incompréhensions, voire des susceptibilités, demeurent.

**Recommandation n° 15 :** identifier les membres du réseau de la réussite éducative en constituant un annuaire des adresses de messagerie dédié.

Une fois identifiés, ils devraient bénéficier d'une communication fédératrice au moyen d'une feuille d'information électronique et de regroupements proposés à tout ou partie du réseau, au niveau central ou dans chaque arrondissement.

**Recommandation n° 16 :** animer un réseau de la réussite éducative.

Deux études, celle de Pluralité consultants et celle du CNRS, convergent pour expliquer le fossé qui sépare l'enseignant de l'adolescent, du fait notamment de la méconnaissance par le premier de l'environnement urbain et social du second. La Ville, en lien avec les établissements, pourrait s'investir dans l'immersion des enseignants dans le quartier d'implantation de leur collège. Elle est la mieux placée pour ce faire, le GIP pouvant être mandaté afin d'organiser ces formations en immersion, sous réserve de la confirmation de l'engagement des partenaires en son sein au-delà du 31 décembre 2011.

**Recommandation n° 17 :** organiser l'immersion des enseignants et faciliter leur implication dans la vie des quartiers de leurs établissements.

#### 3.1.2. Piloter au moyen de synthèses, d'indicateurs et d'études

Un effort de pilotage de la politique doit être mené au sein de la collectivité. Pour progresser dans le domaine de la réussite éducative, la Ville doit tout simplement savoir « se compter ». Il s'agit d'un préalable à toute remise en cause du dosage des interventions

actuelles. Afin de poursuivre le recensement établi par le présent rapport, il est proposé d'effectuer une consolidation et de définir un tableau de bord.

Il est indispensable de chiffrer de manière rigoureuse et constante dans le temps un effort en définitive consacré à une seule politique publique, même - et surtout - si elle apparaît à première vue composite. Un document annuel sommerait et expliciterait l'ensemble des dépenses (et recettes associées).

Si le périmètre retenu ici par les rapporteurs est jugé excessivement large, un autre plus restreint peut être envisagé. Il est en particulier tout à fait possible de distinguer - voire exclure - du champ suivi ce qui semble correspondre à des compétences légales pour se concentrer sur les mesures à caractère facultatif pour la commune et le département. En ce cas, il conviendra néanmoins d'identifier ce qui, parmi les compétences légales, relève manifestement d'une volonté d'en faire davantage : par exemple équiper d'électronique une salle de classe là où l'obligation définie par la loi pourrait être satisfaite par un tableau noir, un jeu de craies et un chiffon.

La préconisation reste toutefois de constituer un périmètre large, prolongeant la logique initiée dans la deuxième partie du rapport, quitte à le détailler ensuite selon une *summa divisio* ordonnant les mesures entre l'obligatoire, l'obligatoire « amélioré par l'engagement de la collectivité » et le facultatif.

Le service du contrôle de gestion de la direction des finances pourrait être sollicité pour diriger ce chantier. Ce travail doit être facilité par l'application Alizé : le regroupement peut s'effectuer sur la base de la nomenclature existante. Le choix des rubriques pourra alors être fixé une fois pour toutes, au prix d'éventuels reclassements initiaux à caractère marginal, permettant un suivi aisé dans le temps à la fois sur le plan du budget et sur celui du compte administratif. Alizé prévoit la définition d'axes analytiques. En parallèle, une opération comparable est à mener dans l'application de gestion des ressources humaines RH21 pour suivre la masse salariale des personnels inclus dans le périmètre retenu et y définir l'étendue de la « super mission » réussite éducative. Des ensembles pourront alors être constitués à partir de ces sources de données disjointes.

**Recommandation n° 18 :** définir des outils de suivi des masses budgétaires et d'emplois affectés à la réussite éducative afin d'en améliorer la connaissance et de faciliter redéploiements et mises en synergie.

Dès lors que la Ville a identifié la réussite éducative comme une de ses politiques majeures, elle doit pouvoir la piloter. Un ensemble d'indicateurs de contrôle de gestion est donc à définir, dont certains à constituer en commun avec l'Académie. Ils feront partie de l'observatoire commun à partager avec elle. Compte tenu du type d'activité suivi, il n'est pas nécessaire que le rythme d'édition soit élevé. Des indicateurs principalement annuels et seulement certains de périodicité plus courte sont à privilégier.

**Recommandation n° 19 :** constituer un tableau de bord des indicateurs de gestion de la politique de la réussite éducative.

Enfin, le sujet est aujourd'hui encore trop peu compris dans nombre de ses aspects pour que les actions engagées le soient avec une forte probabilité de pertinence. Le GIP s'est emparé de ces questions en lançant des études et organisant des réflexions. Un projet de connaissance des phénomènes de l'échec éducatif et un programme continu de mesures

des impacts des dispositifs de réussite éducative sont à définir dans le cadre du partenariat renforcé Académie / Ville. Le GIP semble la structure idoine pour en assurer la conduite.

**Recommandation n° 20 :** confier au GIP la conduite d'un projet de connaissance des phénomènes de l'échec éducatif et un programme continu de mesure des impacts des dispositifs de réussite éducative pour les 3 années à venir, sous réserve de la confirmation de l'engagement des partenaires en son sein au-delà du 31 décembre 2011.

### 3.1.3. Favoriser l'accès aux ressources immobilières

#### 3.1.3.1. *Mettre au point les principes d'accès aux locaux scolaires par les divers intervenants susceptibles d'y développer leurs activités*

La question de l'accès aux locaux scolaires (écoles et collèges) pendant et en dehors des heures d'enseignement a toujours été délicate à aborder et plus encore à régler. Le potentiel d'ouverture supplémentaire est loin d'être négligeable. Par ailleurs, certains spécialistes de la pédagogie estiment que le soutien est d'autant plus efficace qu'il se situe dans l'enceinte dédiée aux apprentissages. Enfin, l'enjeu de l'amélioration de la relation entre les jeunes, leurs familles et l'École passe peut-être par une familiarisation avec un équipement majeur de la vie d'un micro-quartier.

S'agissant plus particulièrement des collèges, la lutte contre l'absentéisme et le décrochage implique paradoxalement une plus grande ouverture aux équipes de prévention spécialisée qui, en pratique, peuvent être en contact avec les collégiens en délicatesse avec leur établissement. Il s'agit là d'un exemple sensible où un partenariat plus affirmé entre Académie et Ville pourrait conduire à un travail en commun d'acteurs qui ne peuvent parvenir au résultat souhaité sans coopérer.

Quoique l'école soit généralement reconnue comme site de bureau de vote et abrite volontiers les activités périscolaires les plus proches, les pratiques sont variables et souvent rétives à une ouverture plus large à des activités plus éloignées.

D'incontestables questions de responsabilité ou de temps de travail des gardiens se posent. Néanmoins, il serait intéressant d'expérimenter des règles d'ouverture raisonnées dans certains établissements, en visant une amélioration de l'appropriation des établissements par les familles qui en sont les usagers.

**Recommandation n° 21 :** fixer des règles d'accès plus larges des locaux scolaires tendant à renforcer le lien des établissements avec leur environnement proche, par exemple en facilitant l'action commune des responsables de collège et des équipes de la prévention spécialisée dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage.

**Recommandation n° 22 :** développer dans les collèges, à l'instar de ce qui existe dans les écoles, l'accueil des jeunes et leur accès aux moyens informatiques pour faire leurs devoirs et des adultes dans le cadre de formations organisées à leur intention.

3.1.3.2. *S'assurer que nos responsabilités de propriétaire et de gestionnaire des collèges sont assumées*

Si la qualité du parc immobilier du premier degré et sa maintenance en bon état de fonctionnement ne sont pas en cause, la situation est sans doute plus problématique dans certains collèges. L'étude de Pluralité consultants pointe des difficultés dans les établissements qu'elle a observés.

Dans la continuité du rapport de l'Inspection générale sur la fonction bâtiments de 2009 et, pour les interventions les plus lourdes, dans le cadre du programme d'investissement prioritaire pluriannuel (PIPP) révisé, il est proposé qu'un plan d'actions soit élaboré pour remédier aux défaillances de divers ordres,

- depuis le *facility management* (portails d'entrée défectueux, locaux d'accueil délabrés, mauvais entretien des toilettes...)
- jusqu'à l'éventuelle destruction ou condamnation effective de locaux aujourd'hui désaffectés et générateurs de troubles.

*A minima*, les collèges relevant de l'éducation prioritaire et, parmi eux, ceux des réseaux ambition réussite, réclament une attention privilégiée au vu des actions déjà menées.

Ce plan devra intégrer une réflexion sur la mobilisation la plus efficace des personnels techniques, ouvriers et de service (ATOS) récemment intégrés au sien du département.

**Recommandation n° 23 :** Concevoir un plan d'actions pluriannuel visant les différents niveaux de maintenance des bâtiments affectés aux collèges, avec un effort particulier en faveur de ceux relevant de l'éducation prioritaire.

### **3.2. Une opportunité : mobiliser l'ensemble des acteurs rémunérés par la Ville dans la démarche de la réussite éducative**

À force d'habitudes et de traditions, Paris a fini par perdre de vue que son implication en matière de réussite éducative va bien au-delà de ce qu'elle baptise ainsi. En comptant les emplois permanents des assistants de service social scolaires, des professeurs de la Ville de Paris et des personnels d'animation ainsi que les décharges des directeurs d'école, ce sont **plus de trois milliers d'équivalents temps plein** qui sont dans les faits des acteurs d'ores et déjà essentiels - ou à tout le moins potentiels - de la réussite éducative : ils constituent des atouts majeurs pour la collectivité. Expliciter - voire reconfigurer - leur rôle en la matière leur donnerait les moyens de recomposer leurs activités en systématisant leurs interventions.

Accessoirement, dans nos relations avec l'Éducation nationale, cette mobilisation crédibiliserait un partenariat équilibré où la part de la Ville ne saurait être cantonnée à une obligation pour l'essentiel logistique.

### 3.2.1. Décliner la méthodologie du GIP pour chaque école primaire sous le pilotage du service social scolaire

Si l'activité du GIP est apparue à certains égards comme une nouveauté et un renforcement au sein des collèges, en particulier grâce à l'affectation de travailleurs sociaux à plein temps issus de la CAF, le parti a été pris de confier la fonction de référent de parcours dans les écoles primaires aux assistants sociaux scolaires. Beaucoup plus nombreux que leurs collègues intervenant au titre du GIP dans les collèges, ils encourent le risque corrélatif de la dispersion en tâches à accomplir et en établissements à couvrir. Néanmoins, cet inconvénient est à relativiser dans la mesure où ils disposent à ce titre d'informations et de capacités d'orientation allant jusqu'aux missions de protection de l'enfance. Ils s'appuient également sur un réseau partenarial. La DASES modifie au demeurant son organisation en la déconcentrant davantage et fait ainsi évoluer ses pratiques.

Quoi qu'il en soit, il paraît **souhaitable que le service social scolaire s'approprie et mette en œuvre la notion de parcours individualisé dans le cadre de son projet de service**. Du fait de sa place en début de cycle éducatif, il a la **capacité d'intervenir suffisamment en amont**, à un moment privilégié : les performances scolaires ne sont pas irrémédiablement dégradées et les apprentissages fondamentaux peuvent toujours être acquis relativement aisément à ce stade ; le dénouement d'un blocage souvent situé dans les relations familiales peut alors se révéler tout à la fois moins complexe et plus porteur d'avenir.

Pour y parvenir, il est nécessaire que les assistants sociaux scolaires se situent dans un **cadre formalisé par un projet de service participatif les impliquant fortement**. Ils doivent travailler en mode projet et bénéficier de **formations adaptées et poursuivies sur une longue durée** pour les aider à conduire ce changement sans le subir. Ils développeront un **travail en partenariat de réseau**, en particulier avec les directeurs d'école, les différents personnels de la Ville de la DASCO et de la DASES ainsi que les responsables des structures associatives de quartier qu'ils côtoient d'ores et déjà pour l'accomplissement de leurs fonctions.

À l'issue d'un **diagnostic méthodique** et de la fixation d'un **programme général**, le projet mis en place doit être piloté par des **objectifs opérationnels** et donner lieu à la définition d'**indicateurs** et à l'édition d'un **tableau de bord**.

Le fait que les assistants sociaux scolaires soient à la fois dans les écoles et en dehors doit amener à se poser la question de l'extension de leur champ de compétence en amont auprès des crèches où des premiers signaux faibles sont détectés par les directrices de crèche et les médecins de PMI, eux-mêmes étant en relation avec le service de la médecine scolaire. Quant à l'extension des suivis des familles jusqu'aux collégiens, la question sera posée dans la troisième sous-partie.

**Recommandation n° 24 :** définir un projet pour le service social scolaire lui donnant les moyens de mieux appréhender les situations et de bâtir des parcours individualisés.

**Recommandation n° 25 :** prévoir un plan de formation pluriannuel dont les sessions de formation réuniront des personnels de la Ville et de l'Éducation nationale.

**Recommandation n° 26 :** Renforcer l'utilisation de la crèche de manière systématique comme un premier lieu d'évaluation des problèmes susceptibles d'être rencontrés lors de la première scolarisation.

### 3.2.2. Définir le rôle des directeurs d'école et des personnels d'animation des centres de loisirs dans les processus de la réussite éducative

La Ville finance des compléments de décharges de classe des directeurs de la plupart des écoles parisiennes. Elle tient compte ainsi de la taille des établissements et d'une éventuelle complexité administrative inhérente à toute grande collectivité. Mais ce faisant, elle dégage aussi un temps indispensable à la prise en compte des difficultés d'un nombre significatif d'élèves. De nombreux directeurs d'école n'ont d'ailleurs pas attendu le présent rapport pour savoir d'expérience qu'ils jouent un rôle important dans la prise en compte des difficultés des élèves fragiles.

Les **directeurs de centres de loisirs**, du fait de leurs fonctions au titre de Paris Lecture, de leur supervision des activités organisées sur le créneau 16h30-18h, les mercredis et durant les petites vacances, **sont également fort bien placés pour identifier un certain nombre de comportements problématiques et de fragilités**. Au total, de l'ordre de 1 600 emplois permanents, hors vacances, sont affectés à l'animation périscolaire. Les activités périscolaires qu'ils organisent ont notamment vocation à prendre en compte dans leurs projets éducatifs plus particulièrement les sixièmes et septième compétences du socle commun défini par le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 : **les compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et l'initiative**.

Potentiellement, **tous ces personnels ont un rôle à jouer dans la détection des difficultés éducatives et l'élaboration de solutions**, notamment en travaillant avec l'assistant de service social.

Des **protocoles d'intervention** devraient être définis à leur intention **ainsi que des outils de suivi de leurs actions** en la matière, conjointement par la Ville et l'Académie. Conscients de leurs obligations et soutenus par des outils et méthodes à leur disposition, ils renforceront la fréquence et l'efficacité de leurs actions.

Pour ce faire, certains d'entre eux pourraient être invités à participer à des groupes de travail définissant les pratiques au sein de l'école en matière de réussite éducative. On peut imaginer un travail en commun régulier entre le directeur d'école, le directeur de centre de loisirs (au prix si nécessaire d'une réduction de la durée d'ouverture de la BCD ou de l'EPL) et l'assistant de service social ; son objet serait d'identifier les élèves relevant de mesures de réussite éducative, de mettre au point des parcours adaptés et de suivre leurs progrès. Dans certains cas, outre le professeur des écoles concerné, les PVP pourraient être sollicités pour indiquer leur point de vue et participer à l'élaboration d'un parcours tenant compte des aptitudes et goûts de l'élève. A l'instar des transmissions d'informations et de consignes qui s'effectuent déjà pour des allergies alimentaires ou d'autres problèmes de santé, une prise en compte par la communauté éducative de l'école de situations scolaires problématiques pourrait être systématisée.

Il est à souligner que la DASCO a d'ores et déjà entrepris de réunir une série de groupes de travail avec les organisations syndicales des directeurs d'école visant à mieux définir leur action et l'articuler avec les équipes d'animation de la Ville.

**Recommandation n° 27 :** mobiliser directeurs d'école et personnels permanents de l'animation en leur fixant des objectifs en matière de réussite éducative et en les dotant d'outils et de méthodes adaptés.

**Recommandation n° 28 :** prendre en compte dans les projets sous-tendant les activités périscolaires les compétences 6 et 7 du socle commun.

### 3.2.3. Élargir la sphère d'intervention des professeurs de la Ville de Paris (PVP)

L'effort facultatif le plus ancien et le plus massif de la collectivité parisienne en faveur de la réussite éducative est assuré par un corps de professeurs de musique, d'éducation physique et d'arts plastiques. Ils enseignent sur des horaires scolaires et des matières prévues par les programmes nationaux ailleurs à la charge des professeurs des écoles.

En dehors des qualifications qu'ils mobilisent, leur intervention se traduit dans certaines configurations par des dédoublements de classe, permettant aux professeurs des écoles des travaux en groupe à effectif réduit. On peut néanmoins s'interroger sur les possibilités d'accroître leur implication dans la mise en œuvre d'une politique de réussite éducative.

**Tout en optimisant cette opportunité de dédoubler les classes durant les créneaux d'enseignement des PVP, une diversification de leurs modalités d'emploi pourrait être envisagée selon deux axes majeurs :**

- répartir leurs créneaux d'intervention sur le temps scolaire et le temps périscolaire selon un dosage pouvant évoluer de manière progressive ;
- prévoir l'intervention de certains d'entre eux auprès de collégiens en difficultés que leur établissement cherche aujourd'hui à remobiliser en leur proposant des activités sportives et culturelles.

Alors que l'implication de Paris dans le bon fonctionnement des collèges a été récemment renforcée par les mesures de décentralisation relatives aux agents techniques, ouvriers et de service, cette extension du champ d'intervention des professeurs de la Ville de Paris devrait pouvoir être envisagée sérieusement. Il s'agirait de redéfinir leurs missions statutaires en prévoyant qu'ils puissent se mettre au service d'une des priorités de la collectivité : en l'occurrence, **œuvrer au sein d'équipes pédagogiques visant à réintégrer dans la communauté éducative des collégiens en délicatesse avec leurs études.**

La légitimité de l'effort supplémentaire considérable que la Ville effectue en mettant à la disposition de l'Éducation nationale plus de 800 professeurs passe par une implication accrue dans la politique de réussite éducative qu'elle entend mener.

**Recommandation n° 29 :** mobiliser en partie les professeurs de la Ville de Paris sur des actions de réussite éducative en dehors du temps scolaire à l'école élémentaire et au collège.

### **3.3. Une ambition : réorganiser les interventions de Paris autour de l'idée de parcours éducatifs à réussir**

Pour aller plus loin, il faut dépasser la seule question de l'action publique *stricto sensu* et réintégrer dans le jeu les autres partenaires de la coéducation que sont les jeunes et leurs parents, ceux en faveur desquels les collectivités publiques se mobilisent. De ce point de vue, diverses mesures lourdes sont envisageables.

Il s'agirait de tirer les conséquences sur le plan de l'organisation et du fonctionnement de la collectivité du caractère fédérateur de la réussite éducative pour de multiples politiques conduites en faveur des familles, de l'enfance et de la jeunesse. Ensuite, dans le difficile cheminement vers la compétence et la vie active, deux transitions semblent pour certains jeunes particulièrement difficiles à négocier : le passage en sixième d'abord, la sortie sans diplôme du système éducatif ensuite. Dans les deux cas, la Ville peut envisager de jouer un rôle particulier. Il ne faut enfin pas s'interdire de reposer la question du rythme hebdomadaire de travail dans l'école primaire : celui-ci peut être facteur d'échec ou, à l'inverse, faciliter l'accompagnement éducatif.

#### **3.3.1. Faire de la réussite éducative le dénominateur des politiques déployées en faveur des familles, de l'enfance et de la jeunesse**

La mission constate après d'autres que bien des problèmes éducatifs se nouent et ne sont susceptibles de se résoudre qu'au sein des familles. Ce constat signifie *a minima* que l'effort de la Ville, aujourd'hui massivement concentré dans l'école primaire sur des actions scolaires, pourrait se redéployer en partie. Au-delà, il pose la question de l'organisation de la collectivité et des services qu'elle serait la mieux à même de rendre.

##### *3.3.1.1. Procéder à un double rééquilibrage de l'effort du scolaire vers le social / familial / jeunesse et de l'élémentaire vers le collège*

La concentration géographique des efforts via le GIP réussite éducative et les politiques de la ville et de l'intégration est en partie effective. Si cette volonté laisse de côté des jeunes habitant des quartiers non sélectionnés dans ces cadres et qui mériteraient une attention plus soutenue, elle a le mérite d'une certaine congruence avec les données statistiques.

En revanche, les priorités semblent moins clairement établies sur d'autres points. À partir du moment où on considère que la distinction majeure se situe entre les jeunes qui réussissent au sein des établissements de l'Éducation nationale et ceux qui y échouent, se pose la question de la légitimité des interventions de la collectivité et, par voie de conséquence, des priorités qu'elle se donne. Quand l'École ne parvient pas à rétablir une relation éducative vertueuse en son sein, elle est amenée à considérer, non sans quelques bonnes raisons, ce qui se passe hors établissement comme n'étant pas de son ressort. Dans le cadre de sa mission sociale générale, la collectivité locale est en revanche légitime à tenter de dénouer les blocages et à restaurer le lien de l'élève scolarisé et de sa famille avec l'institution scolaire.

Des difficultés de cette nature se rencontrent tout au long du cursus, mais elles atteignent leur plus grande intensité au collège, parfois dernière étape de la scolarisation de l'adolescent.

Dans un tel contexte, la Ville devrait clarifier ses missions et responsabilités pour rééquilibrer durablement son action. Aujourd'hui, la Ville fait un peu - ou beaucoup - dans de multiples domaines et à diverses étapes de la scolarité. Pour guider un choix rationnel en vue d'une meilleure adéquation des interventions parisiennes, il faut répondre à deux questions en se plaçant du point de vue de l'autorité publique dans un premier temps, puis de celui des jeunes et des familles :

- La légitimité de la collectivité parisienne se fonde-t-elle d'abord dans le scolaire, le social, l'animation en faveur de la jeunesse, voire la prévention des désordres publics ?
- Que vaut de porter toute l'attention sur les enfants de la crèche à l'élémentaire si on « perd » les adolescents au collège ?

Pour la première question, le social (et l'animation au bénéfice de la jeunesse qui en est un corollaire) est le domaine où l'intervention de la collectivité locale est première, contrairement au scolaire ou à la prévention de la délinquance pour lesquels la compétence de l'État l'emporte, la commune ou le département venant en appui.

La deuxième question rappelle que c'est en définitive au collège que « ça passe ou ça casse » pour les adolescents qui y sont scolarisés.

En pratique, si Paris est prête à redéployer progressivement les moyens qu'elle engage, elle devrait en conséquence rééquilibrer ses forces entre domaine scolaire et social / familial / jeunesse d'une part, école élémentaire et collège d'autre part. En synthèse, l'axe pourrait être : **moins de para- et périscolaire en élémentaire autorisant plus de politique sociale et de jeunesse au sens large au collège**, la Ville assumant alors un rôle de médiation entre les adolescents, leurs familles et l'institution scolaire.

**Si le choix est fait de consacrer un peu moins à l'enfance dans l'école et un peu plus à l'adolescence en dehors du collège, une rénovation de la politique de la jeunesse est un préalable à ce rééquilibrage des moyens.** Par exemple, les sixième et septième compétences du socle commun pourraient être mises en pratique à travers une incitation à la participation aux activités de *junior associations*.

Une telle approche aboutirait à appréhender les familles dans leur unité de cellules éducatives. Imaginons le cas simple d'une famille dont les deux enfants connaissent simultanément - ou successivement - des difficultés éducatives : l'un est collégien, l'autre écolier en élémentaire. Les problèmes à régler pour donner aux deux une chance de rétablir une relation avec l'institution scolaire se situent dans la famille : par exemple des conditions de logement, une difficulté de compréhension des enjeux et des modalités de l'école nécessitant une médiation culturelle, la gestion des deniers de la famille, des influences néfastes... Dans l'organisation actuelle, le service social de la Ville suit l'écolier mais pas le collégien. Pour le collégien, soit un travailleur social de l'Éducation nationale, soit, pour un très petit nombre de cas, un des référents de parcours du GIP est en mesure d'agir. Encore plus fréquent sans doute, un autre cas imaginable est celui d'un même enfant ayant des difficultés dans un premier temps comme écolier puis comme collégien : au passage fatidique du second degré, le suivi initial s'interrompt. Ne vaudrait-il pas mieux, dans ce type de situation, que l'intervention sociale soit unifiée ?

Dans le cadre du partenariat avec l'Académie, il conviendrait de s'interroger sur des reclassifications d'activités : s'il est décidé de poursuivre l'internalisation de l'accompagnement éducatif dans les établissements à la suite de l'expérience menée avec AFM.6, ne serait-il pas judicieux que le service social des collèges soit de nouveau regroupé avec celui du premier degré au sein de la Ville. **Une organisation bien conçue pourrait permettre le suivi des enfants et des familles dans une continuité de cursus et une unité des fratries.** Des difficultés dans l'histoire sociale du secteur semblent s'opposer à un transfert pur et simple. Des formes d'organisation commune sont néanmoins envisageables, en recourant par exemple à la mise à disposition de personnels.

Au demeurant, la logique des RAR est bien celle d'une continuité entre primaire et collège, en accord avec l'idée sous-jacente que cet ensemble est le lieu du déroulement de la majeure partie de la scolarité obligatoire.

**Recommandation n° 30 :** augmenter progressivement la part de l'intervention sociale, en particulier en direction des collèges, et diminuer corrélativement les efforts fournis dans le secteur élémentaire dans le domaine scolaire.

**Recommandation n° 31 :** définir une politique de la jeunesse davantage centrée sur les préoccupations et besoins des adolescents : à titre d'exemple favoriser la participation de collégiens au sein de *junior associations*.

**Recommandation n° 32 :** étudier la faisabilité de la réorganisation du service social scolaire dont les interventions seraient déclenchées par le suivi des élèves, quel que soit le niveau de leur scolarisation, du primaire au collège ; expérimenter une telle organisation sur certains ensembles écoles-collège d'un même quartier.

#### *3.3.1.2. Coordonner plus étroitement, voire regrouper, les services à la famille*

Bien des analyses sur les difficultés récurrentes rencontrées sur le plan éducatif concluent à la prédominance du facteur familial. Si tant se passe au sein des familles, la présence de la Ville, si possible en partenariat avec la Caisse d'Allocations Familiales, paraît d'autant plus légitime qu'il est plus délicat pour le service public de l'Éducation nationale de sortir de la sphère publique pour entrer dans l'espace privé de la famille.

Si la Ville n'a pas vocation à se substituer au service public de l'orientation scolaire et professionnelle, ni à celui de l'accompagnement éducatif dont s'est saisi ces dernières années l'Éducation nationale, sa place privilégiée pourrait alors se situer en définitive dans le **renforcement et la mise en cohérence d'un service social d'appui aux familles**. Il est patent que l'Éducation nationale veut renforcer le lien élève / établissement. Reste à restaurer le lien famille / élève / Éducation nationale quand cette dernière n'y parvient pas seule. La Ville est sans doute la mieux placée pour organiser les médiations nécessaires.

Lors de son dernier remaniement, l'organisation de la collectivité parisienne a entériné des découpages anciens, de type « disciplinaires » pour emprunter ici un vocabulaire éducatif. L'exploration menée dans le cadre de la présente étude en a montré les limites pour la

politique de la réussite éducative. La constitution du GIP agit ici encore en révélateur. Deux pôles opérationnels du secrétariat général de la Ville y sont en effet impliqués :

- le pôle service aux Parisiens compte en son sein la DASCO, la DJS et la DFPE ;
- le pôle économie et social est en particulier constitué par la DASES, la DPVI et se préoccupe des questions de premier emploi.

Il est nécessaire de s'interroger sur la **bonne manière de coordonner des services éparpillés oeuvrant à une même politique**. Pour mémoire, tant des directeurs de la Ville que des adjoints au Maire ont indiqué l'utilité de la contrainte imposée par la préparation des conseils d'administration du GIP pour aborder ensemble les dossiers du groupement - voire des sujets connexes - en vue de dégager des positions communes. Cette remarque amène aussi à transposer au plan politique cette question de la coordination.

En tout état de cause, si le choix des modalités est ouvert - restructuration, désignation d'un pilote dédié, constitution de comités permanents se réunissant à fréquence fixe -, **penser désormais ensemble les politiques de l'éducation, de la jeunesse et de la famille est impératif**. Sinon, l'empilement et l'éparpillement continueront de dominer, alors même que la Ville n'est qu'un des partenaires de la réussite éducative.

Dans une version maximaliste, et si d'autres formes d'organisations se révélaient à l'usage inopérantes, il pourrait être envisagé de **regrouper en un service unique et cohérent** ce qui contribue de près ou de loin à la connaissance et à l'appui des familles et de leurs membres : une fois écartées des compétences obligatoires ou quasi comme la mise à disposition des établissements d'enseignement, la gestion des crèches, la protection de l'enfance ou la prise en charge du handicap, il demeure un ensemble d'actions variées aujourd'hui distribuées principalement entre la DASCO, la DASES, la DJS et la DFPE<sup>22</sup>.

**Recommandation n° 33 :** arrêter les modalités les mieux adaptées de la coordination des actions de réussite éducative *lato sensu*, au sein de la Ville.

### 3.3.2. Dans la sphère périscolaire, se concentrer sur deux moments charnière

L'extériorité relative de la Ville par rapport aux enseignements dispensés dans les établissements de l'Éducation nationale peut justifier son intervention à deux moments clés de discontinuité : le passage en sixième et la sortie du collège sans diplôme.

#### 3.3.2.1. L'articulation entre école élémentaire et collège

L'âge du collège est celui de tous les dangers. Les jeunes Parisiens sortent en moyenne de l'école élémentaire avec un niveau sensiblement plus élevé que celui constaté dans le reste du pays. Cet avantage initial se réduit ensuite quand arrive le temps du brevet et du baccalauréat. Quitte à redéployer ses efforts, la Ville pourrait donc concentrer une partie de ses interventions facultatives sur l'amélioration de l'intégration au sein du collège :

---

<sup>22</sup> Qui est curieusement la seule à revendiquer dans son intitulé sa responsabilité familiale.

comment éviter qu'à la préadolescence puis l'adolescence, la dégradation des résultats scolaires n'entraîne le désinvestissement dans les études pour finir en décrochage ?

Le soutien scolaire apporté en CM2 et en 6<sup>ème</sup> gagnerait certainement à se centrer sur la **méthodologie** : le fameux mais trop peu pratiqué « apprendre à apprendre ». Les discussions avec Mme Maryse Esterle Hedibel ont été très instructives aussi à ce sujet. Le passage du professeur des écoles unique aux professeurs du secondaire aussi nombreux qu'il y a de disciplines est tout, sauf évident. Surtout, l'acquisition de la méthodologie devenant la responsabilité de tous les professeurs du secondaire risque de ne plus être la préoccupation de personne. Or, la méthode est à certains égards **une matière en tant que telle** : cela est bien compris dans les grandes écoles et, plus encore, dans la vie professionnelle. On y apprend la gestion de son temps et de ses priorités, la planification de ses efforts, la prise de notes, la confection de ses outils de travail, le classement de ses dossiers, la présentation de ses projets et argumentaires, la résolution de problèmes, la prise de parole en groupe, l'organisation d'un travail collectif en vue de son efficacité... et cela, quelle que soit la nature de son activité. Toutes proportions gardées, des compétences rudimentaires sont à acquérir dès le collège dans chacun de ces domaines pour y réussir son parcours éducatif. De tels apports n'ont pu être effectués que partiellement au sein de l'école élémentaire. Cet acquis risque ensuite d'être dilué dans des apprentissages privilégiant la discipline enseignée au détriment de compétences non spécifiques. En pratique, la méthodologie passe souvent par un soutien familial direct ou par le truchement de cours particuliers là où il est organisé, donc au bénéfice d'un nombre limité d'élèves, alors qu'il pourrait être institutionnel au profit de l'ensemble.

L'accompagnement éducatif prodigué à ce moment crucial pourrait aussi se concevoir comme une continuité au moment où se produit l'inévitable changement d'établissement, de l'école au collège. Aujourd'hui, les dispositifs de soutien sont rattachés à la classe de laquelle on relève: ALEM pour le CM2 et AFM.6 en 6<sup>ème</sup>. Cette disjonction est renforcée par le changement récent de maîtrise d'œuvre : la Ville la conservant pour ALEM, l'Académie la reprenant pour AFM.6<sup>23</sup>.

Le partenariat Éducation nationale / Ville tel que suggéré en 3.1.1. incorporerait avantageusement la définition d'une **action de soutien scolaire facilitant la transition de l'école élémentaire au collège, utilisant le temps disponible** - y compris lors des petites vacances de Pâques (en CM2) et de la Toussaint (en 6<sup>ème</sup>) ainsi qu'une partie des grandes vacances au début ou à la fin de celles-ci. Il s'agirait ainsi d'un **effort massif concentré sur une période de transition essentielle** dont la réussite commande en grande partie la suite. Ainsi confortés, une plus grande proportion de jeunes s'arrimerait mieux au collège.

Il est enfin suggéré que ce moment particulier fournisse l'occasion aux jeunes de réfléchir à la constitution d'un premier brouillon de projet de vie, de manière à donner du sens à l'engagement de leurs études secondaires. Certes très peu de ces premières projections dans l'avenir aboutiront à une réalisation effective. Néanmoins, le simple fait de s'y exercer peut certainement contribuer à créer chez quelques uns des motivations durables.

---

<sup>23</sup> Une remarque incidente dans ce registre : le sigle AFM.6 traduit aussi accessoirement l'idée qu'au collège les connaissances à acquérir sont abordées par matière, le F étant l'initiale de Français et le M de Mathématiques.

**Recommandation n° 34 :** organiser des parcours individuels à fort contenu méthodologique lors du passage de l'école élémentaire au collège.

### 3.3.2.2. *La sortie sans diplôme du système éducatif*

Après l'entrée en 6<sup>ème</sup>, la sortie du collège s'apparente aussi à un moment charnière. Pour une frange non négligeable, des adolescents quittent leur établissement en cours d'année scolaire ou à l'issue d'une troisième qui ne débouche ni sur le brevet, ni sur une prolongation de la scolarité. Ils ne sont plus en mesure de poursuivre leurs études et pas encore à même, pour des raisons d'âge, de postuler pour un emploi ou de bénéficier d'un dispositif du type école de la deuxième chance, quand bien même ils en auraient l'intention.

Aujourd'hui, quand elle existe, leur « prise en charge » relève dans les faits des clubs de prévention spécialisée, voire de mesures à caractère judiciaire. Le décrochage scolaire se mue en désaffiliation sociale précoce. Leur école est alors celle de la rue.

Même si sa compétence en la matière peut être discutée, la Ville devrait prendre sur son territoire l'initiative d'un partenariat avec l'Académie, la Région et les services de l'emploi visant à combler cette grave lacune. On peut s'interroger sur la possibilité de mobiliser davantage divers moyens dont le Fonds de prévention et de lutte contre la délinquance par exemple, les missions locales et autres dispositifs d'aide à l'emploi gérés par la Ville comme l'apprentissage au sein de ses services.

La réussite éducative commence à être avérée à partir du moment où le jeune acquiert son autonomie. *A contrario*, l'échec scolaire n'est pas consommé tant que des voies demeurent. La Ville doit être motrice dans leur recherche et leur balisage.

**Recommandation n° 35 :** nouer un partenariat avec la Région Île-de-France et l'Académie pour élaborer un dispositif assurant une prise en charge précoce des élèves quittant le collège sans diplôme.

### 3.3.3. **Promouvoir une réorganisation du temps scolaire favorable à la réussite éducative dans le premier degré**

L'articulation entre temps scolaire et temps familial des jeunes scolarisés a toujours été conçue comme pénalisante en France : petites et grandes vacances trop étendues et concentration sur une durée d'activité quotidienne trop longue. Encouragée par l'industrie touristique, cette situation a encore été dégradée à l'école primaire par la généralisation de la semaine de quatre jours avec suppression des samedis matins travaillés à compter de l'année 2008-2009. La « solution » de redéploiement des horaires des enseignants ainsi libérés consiste à programmer des heures de soutien scolaire renforcé, en particulier au moment de la pause méridienne. Elle est apparue à bien des observateurs pour le moins paradoxale : les élèves en délicatesse avec leurs apprentissages se voient offrir des heures supplémentaires dans la continuité de leur matinée ou de leur après-midi.

La *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire* datée de juillet 2009, récapitule les inconvénients confirmés par l'usage : fatigue des élèves et des enseignants, réduction du temps de dialogue avec les parents, doute sur l'emploi du temps de concertation entre enseignants le vendredi soir, réduction à 140 jours annuels utiles pour enseigner un programme lourd alors que les pays de l'OCDE disposent en moyenne de 185 jours.

Un sondage CSA, dont l'AFP a rendu compte le 25 août 2009, indique que 67% des sondés se déclarent favorables à l'école le mercredi matin, seuls 29% s'opposant à une telle mesure. Dans le même temps, 57% des parents estiment que la suppression des samedis travaillés va dans le bon sens.

Fin janvier 2010, l'académie de médecine vient à son tour de porter une appréciation sur la nocivité de la semaine de quatre jours pour la santé des enfants et leurs apprentissages.

Sans donc pour autant revenir sur un repos de fin de semaine de deux jours adapté au rythme majoritaire de la vie de famille (y compris pour l'exercice des droits de visite et l'organisation des résidences alternées), il paraît souhaitable de favoriser les initiatives aménageant le temps de travail scolaire sur cinq jours de lundi à vendredi. Trois hypothèses principales sont alors envisageables :

- simple re-programmation les mercredis matins une semaine sur deux des samedis matins autrefois travaillés ;
- travail tous les mercredis matins permettant un redéploiement de la charge sur l'année ;
- voire égalisation du temps de travail sur cinq journées plus courtes et d'égale longueur, sortant par là même du temps scolaire la récréation de l'après-midi.

La formule de fixation par chaque conseil d'école actuellement promue par le ministère semble peu réaliste : en pratique, elle aboutit à peu d'initiatives locales et ne tient pas compte des fratries réparties entre écoles maternelle et élémentaire. La collectivité parisienne pourrait dans ce contexte faire le choix de **manifester de nouveau fortement sa préférence pour une organisation du temps** à décider au premier chef en fonction de l'intérêt des enfants.

Quelle que soit la modalité retenue, cette mesure aurait pour premier mérite de faciliter les apprentissages sur le temps scolaire en augmentant de fait les plages de travail disponibles.

Quant à l'organisation sur cinq journées raccourcies, elle répondrait au reproche classique de la sur occupation des journées travaillées à l'école. Elle permettrait un cumul plus aisé entre temps travaillé en groupe classe et aide personnalisée sans que les élèves aidés éprouvent un sentiment de saturation. Elle ouvrirait par ailleurs des perspectives nouvelles d'utilisation en après-midi d'équipements municipaux comme les conservatoires, bibliothèques, musées, stades, gymnases, piscines pour des activités extrascolaires mais non sans lien avec la réussite éducative...

Dans tous les cas, une telle disposition aurait l'avantage de clarifier l'articulation entre temps scolaire, temps de soutien et temps de loisirs ou familial. En particulier, le temps de soutien scolaire ne serait plus nécessairement « casé » lors de la pause méridienne, au mépris de toute logique, s'agissant d'enfants connaissant des difficultés d'attention durant une plage de trois heures d'enseignement.

**Recommandation n° 36 :** encourager et suivre des expérimentations d'organisation de semaines de 5 jours et / ou de 4 jours et demi du lundi au vendredi en repensant le cas échéant les activités péri- et extrascolaires environnantes.

## LISTE DES RECOMMANDATIONS

- Recommandation n° 1 :** récapituler l'ensemble des relations entre la Ville et l'État dans le cadre d'un document prévoyant leurs articulations.
- Recommandation n° 2 :** passer une convention pluriannuelle (triennale glissante ?) avec l'Académie couvrant le champ de la réussite éducative au sens large.
- Recommandation n° 3 :** établir un répertoire des situations et des interventions de la réussite éducative.
- Recommandation n° 4 :** évaluer régulièrement l'usage des dispositifs au regard des situations auxquelles ils sont censés répondre (prévoir *a minima* des autoévaluations).
- Recommandation n° 5 :** envisager la vice-présidence par un représentant de l'État des comités locaux de la réussite éducative.
- Recommandation n° 6 :** passer des contrats éducatifs locaux l'État, la Ville et l'arrondissement concerné.
- Recommandation n° 7 :** décliner le répertoire des situations et des interventions par arrondissement.
- Recommandation n° 8 :** dans la convention générale, préciser les responsabilités de chacune des collectivités en termes de maîtrise d'œuvre de chaque dispositif et de contributions croisées.
- Recommandation n° 9 :** limiter le subventionnement par la Ville de l'aide aux devoirs à des projets cohérents qui la justifient sans contestation possible.
- Recommandation n° 10 :** contribuer en partenariat avec l'Éducation nationale à l'expérimentation d'au moins un établissement resserrant l'encadrement pédagogique et humain de collégiens exclus définitifs sous la forme d'un internat de jour : celui-ci accueillerait des jeunes pour des séquences sensiblement plus longues que les centres Patay et Torcy destinés aux exclus temporaires et sur des amplitudes horaires quotidiennes plus larges.
- Recommandation n° 11 :** constituer un observatoire commun à l'Académie, la Ville et la CAF de Paris structurant et partageant les statistiques tout en construisant des outils d'évaluation de la réussite éducative.
- Recommandation n° 12 :** suivre le devenir des bénéficiaires des actions individualisées de la réussite éducative, si possible jusqu'au premier emploi.

- Recommandation n° 13 :** suivre des indicateurs de réussite éducative, par exemple le taux de jeunes sortant du système scolaire avec un diplôme, parmi les bénéficiaires d'au moins un dispositif au collège.
- Recommandation n° 14 :** valoriser par la communication les parcours de jeunes passés par les dispositifs de réussite éducative en attribuant un prix de la réussite éducative.
- Recommandation n° 15 :** identifier les membres du réseau de la réussite éducative en constituant un annuaire des adresses de messagerie dédié.
- Recommandation n° 16 :** animer un réseau de la réussite éducative.
- Recommandation n° 17 :** organiser l'immersion des enseignants et faciliter leur implication dans la vie des quartiers de leurs établissements.
- Recommandation n° 18 :** définir des outils de suivi des masses budgétaires et d'emplois affectés à la réussite éducative afin d'en améliorer la connaissance et de faciliter redéploiements et mises en synergie.
- Recommandation n° 19 :** constituer un tableau de bord des indicateurs de gestion de la politique de la réussite éducative.
- Recommandation n° 20 :** confier au GIP la conduite d'un projet de connaissance des phénomènes de l'échec éducatif et un programme continu de mesure des impacts des dispositifs de réussite éducative pour les 3 années à venir, sous réserve de la confirmation de l'engagement des partenaires en son sein au-delà du 31 décembre 2011.
- Recommandation n° 21 :** fixer des règles d'accès plus larges des locaux scolaires tendant à renforcer le lien des établissements avec leur environnement proche, par exemple en facilitant l'action commune des responsables de collège et des équipes de la prévention spécialisée dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage.
- Recommandation n° 22 :** développer dans les collèges, à l'instar de ce qui existe dans les écoles, l'accueil des jeunes et leur accès aux moyens informatiques pour faire leurs devoirs et des adultes dans le cadre de formations organisées à leur intention.
- Recommandation n° 23 :** concevoir un plan d'actions pluriannuel visant les différents niveaux de maintenance des bâtiments affectés aux collèges, avec un effort particulier en faveur de ceux relevant de l'éducation prioritaire.
- Recommandation n° 24 :** définir un projet pour le service social scolaire lui donnant les moyens de mieux appréhender les situations et de bâtir des parcours individualisés.

- Recommandation n° 25 :** prévoir un plan de formation pluriannuel dont les sessions de formation réuniront des personnels de la Ville et de l'Éducation nationale.
- Recommandation n° 26 :** renforcer l'utilisation de la crèche de manière systématique comme un premier lieu d'évaluation des problèmes susceptibles d'être rencontrés lors de la première scolarisation.
- Recommandation n° 27 :** mobiliser directeurs d'école et personnels permanents de l'animation en leur fixant des objectifs en matière de réussite éducative et en les dotant d'outils et de méthodes adaptés.
- Recommandation n° 28 :** prendre en compte dans les projets sous-tendant les activités périscolaires les compétences 6 et 7 du socle commun.
- Recommandation n° 29 :** mobiliser en partie les professeurs de la Ville de Paris sur des actions de réussite éducative en dehors du temps scolaire à l'école élémentaire et au collège.
- Recommandation n° 30 :** augmenter progressivement la part de l'intervention sociale, en particulier en direction des collèges, et diminuer corrélativement les efforts fournis dans le secteur élémentaire dans le domaine scolaire.
- Recommandation n° 31 :** définir une politique de la jeunesse davantage centrée sur les préoccupations et besoins des adolescents : à titre d'exemple favoriser la participation de collégiens au sein de *junior associations*.
- Recommandation n° 32 :** étudier la réorganisation du service social scolaire dont les interventions seraient déclenchées par le suivi des élèves, quel que soit le niveau de leur scolarisation, du primaire au collège ; expérimenter une telle organisation sur certains ensembles écoles-collège d'un même quartier.
- Recommandation n° 33 :** arrêter les modalités les mieux adaptées de la coordination des actions de réussite éducative *lato sensu*, au sein de la Ville.
- Recommandation n° 34 :** organiser des parcours individuels à fort contenu méthodologique lors du passage de l'école élémentaire au collège.
- Recommandation n° 35 :** nouer un partenariat avec la Région Île-de-France et l'Académie pour élaborer un dispositif assurant une prise en charge précoce des élèves quittant le collège sans diplôme.
- Recommandation n° 36 :** encourager et suivre des expérimentations d'organisation de semaines de 5 jours et / ou de 4 jours et demi du lundi au vendredi en repensant le cas échéant les activités péri- et extrascolaires environnantes.

## LISTE DES PERSONNES RENCONTREES

### Conseil de Paris

Mme Colombe BROSSEL	Adjointe chargée de la vie scolaire et de la réussite éducative
M. Bruno JULLIARD	Adjoint chargé de la jeunesse
Mme Myriam EL KHOMRI	Adjointe chargée de la protection de l'enfance et de la prévention spécialisée
M. George SARRE	Adjoint chargé de la sécurité et de la prévention
Mme Gisèle STIEVENARD	Adjointe chargée de la politique de la Ville et de l'engagement solidaire

### Cabinet du Maire

Conseiller technique  
Chargée de mission  
Conseillère

### Secrétariat Général

Secrétaire général adjoint chargé du pôle service aux parisiens

### Académie de Paris

Directeur de l'académie de Paris  
Inspecteur d'académie, chargé de la mission académique pour l'éducation prioritaire  
Adjoint au chargé de mission

### CNRS Education Nationale

Enseignante chercheuse

### CAF de Paris

Sous-directeur de l'action sociale

### Délégation à la politique de la Ville et à l'intégration

Délégué général

Directrice du GIP

Direction des Affaires scolaires

Directrice

Directeur de Projet

Contrôle de Gestion

Sous-Directrice de l'Action Educative et Périscolaire

Sous-Directeur des Etablissements du Second Degré

Conseiller technique chargé des projets périscolaires (auprès du  
Sous-Directeur des Etablissements du Second Degré)

Direction de la Jeunesse et des Sports

Sous-directeur de la Jeunesse

Direction de l'Action Sociale, de l'Enfance et de la Santé

Directrice

Conseillère technique auprès de la directrice

Sous-directrice de la santé

Chef du bureau de la santé scolaire et des CAPP

Chef du bureau du service social scolaire

Coresponsable du secteur social scolaire 19<sup>ème</sup> arrondissement

Coresponsable du secteur social scolaire 19<sup>ème</sup> arrondissement

Contrôle de gestion

Chef du bureau des activités de prévention pour la jeunesse

Direction des finances

Chef du bureau du contrôle de gestion

Organismes d'accueil de jeunes exclus de leur collège

*Accueil Torcy*

Secrétaire générale de l'association des Pupilles de l'Etat à  
Paris

Coordonnatrice

Educateur

*Accueil Patay*

coordonnateur

*Lieu d'écoute et d'accueil du 18<sup>ème</sup> arrondissement*

Directrice du service de prévention et de protection de  
l'enfance à l'association Olga SPITZER

*Assistance à des réunions*

Colloque organisé dans les locaux du lycée Louis le Grand le 21 octobre 2009

Conseil d'administration du Groupement d'Intérêt Public Réussite éducative du 10 décembre 2010

Réunion de restitution de l'étude Pluralité consultants dans les locaux de la DPVI le 18 janvier 2010

# Procédure contradictoire

Envoyé le 15 février 2010, le rapport provisoire a reçu les réponses jointes des trois directrices et du délégué général consultés. Les précisions proposées par ailleurs ont été prises en compte dans le corps du texte du rapport définitif.

- Réponse de la directrice de la jeunesse et des sports (15 mars 2010)
- Réponse du délégué général à la politique de la ville et à l'intégration (29 mars 2010)
- Réponse de la directrice des affaires scolaires (2 avril 2010)
- Réponse de la directrice de l'action sociale, de l'enfance et de la santé (20 avril 2010)



N/Réf. : SDJ - D - 2010 - 16

Paris, le 15 MARS 2010

**NOTE à l'attention Madame**  
Directrice de l'Inspection Générale**OBJET : Rapport provisoire d'audit sur l'évaluation des dispositifs concourant à la réussite éducative.**

Le rapport sur la Réussite éducative à Paris, dont vous nous soumettez pour avis une première version, permet d'avoir une vision très complète des actions menées par l'Education Nationale et la Ville de Paris en faveur des jeunes de la maternelle à la sortie du collège.

Les équipements « jeunesse » dépendant de la Sous-direction de la Jeunesse, que sont les Centres d'animation, les Espaces Jeunes et les Antennes Jeunes, sont mentionnés dans le chapitre 2.2 comme faisant partie des dispositifs « au carrefour de plusieurs politiques parisiennes », acteurs d'une co-éducation nécessaire à la réussite éducative des jeunes.

Pour conforter cette appréciation, il convient de préciser que ces établissements sont gérés par des associations, le plus souvent des fédérations, qui s'inscrivent dans le mouvement de l'Education populaire. Leurs actions et les animations socio-culturelles et/ou sportives qu'elles proposent, ont pour objectif de contribuer à développer les capacités de chacun, et particulièrement celles des jeunes, à vivre en société mais aussi à favoriser leur accès à l'autonomie.

Le rapport rattache ces équipements à la zone « soutien scolaire hors établissement » et s'interroge sur leur rôle et sur la prise en charge éducative hors établissement qui est qualifiée de « très marginale » (p.74). Il me semble qu'est sous estimée la dimension « éducation populaire » et le rôle éducatif au sens large et de sociabilité confiés à ces équipements par la collectivité sur les quartiers où ils sont implantés. De même, la dimension éducation à la citoyenneté devrait être prise en compte en raison du nombre grandissant d'ateliers relatifs au développement durable, à la sensibilisation à l'environnement, à l'apprentissage de la citoyenneté et aux valeurs du vivre ensemble qui y sont dispensés.

Les équipements jeunesse sont des équipements de proximité, qui ne suivent pas exclusivement des jeunes en difficulté relevant du secteur social, mais ont une vocation tous publics permettant le brassage des populations et les échanges d'expériences. Ils relèvent du secteur de l'animation et sont gérés par marché ou délégation de service public par des associations affiliées aux Fédérations d'Education populaire (Ligue de l'Enseignement, Fédération des Maisons de la Jeunesse et de la Culture, Léo Lagrange, associations locales...). Les animateurs sont des professionnels diplômés (Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport (BPJEPS) et Diplôme d'Etat de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (DEJEPS)).

Par ailleurs, je préciserai pour compléter les deux chapitres concernant ces équipements, les éléments suivants :

#### 2.2.1.5 L'accompagnement à la scolarité des centres d'animation (p.58)

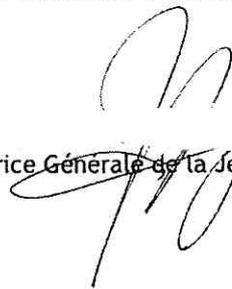
1. Les centres d'animation accueillent des activités d'accompagnement scolaire pour permettre aux jeunes qui les fréquentent et à leurs parents de se familiariser avec ces équipements et si possible, les amener à s'inscrire aux autres activités sportives ou socio-culturelles proposées par le centre d'animation (stages pendant les vacances scolaires, cours de français langue étrangère,...).
2. En ce qui concerne l'accompagnement scolaire, dans les trois équipements dépendant de la Sous-direction de la Jeunesse (CA - AJ - EJ), l'accompagnement scolaire est mis en place en lien avec les associations locales et dans les quartiers Politique de la Ville à la demande des Equipes de Développement local pour compléter l'offre existante, le tout étant validé ou initié par les mairies d'arrondissement.

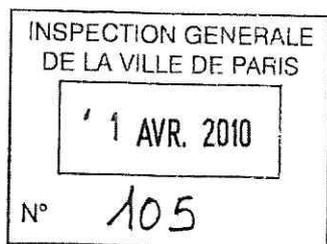
#### 2.2.2.3 Les actions de soutien éducatif des Antennes Jeunes (p.64)

3. Le Bureau de l'Information et de l'Accueil des Jeunes en charge de ce dispositif est membre du comité technique de Réussite éducative et plusieurs responsables d'antennes jeunes et de Centres d'animation ont été intégrés aux équipes pluridisciplinaires. Ce partenariat est considéré par les responsables comme extrêmement constructif dans un esprit de co-éducation, l'éducation ne s'arrêtant pas au seuil des établissements scolaires. Cela a permis un rapprochement avec l'Education Nationale et de conforter les liens déjà très étroits avec les Clubs de prévention.
4. Un nouvel appel d'offre pour le renouvellement du marché des Antennes Jeunes a été lancé en janvier 2010 et prendra effet au 1<sup>er</sup> septembre 2010. Le cahier des charges, réexaminé en accord avec le Secrétariat Général de la Ville de Paris et le Cabinet de l'Adjoint chargé de la Jeunesse et du Maire de Paris, recentre la mission des Antennes Jeunes prioritairement sur la tranche d'âge 15-25 ans et sur l'Information jeunesse. Une attention sera portée, comme vous le soulignez à plusieurs reprises, sur la charnière que constitue la sortie du système scolaire à la fin du collège.

En conclusion, je tiens à m'associer à la recommandation n°32 du rapport qui prescrit de se centrer davantage sur les préoccupations et besoins des adolescents pour la définition de la politique jeunesse et suis donc à votre disposition pour contribuer à cet objectif.

Directrice Générale de la Jeunesse et des Sports





N/Réf. : CL/EK 99

Paris, Le 29 mars 2010

NOTE à l'attention de : Madame [nom], Directrice de l'Inspection générale

Objet : Remarques rapport « Evaluation de la politique de la réussite éducative »

Faisant suite à votre transmission du rapport d'évaluation de la politique de réussite éducative, je voudrais tout d'abord souligner la qualité de ce rapport qui permet une appréhension globale des différents dispositifs concourant à la réussite éducative à Paris tout en apportant des réflexions théoriques intéressantes.

Mes remarques sur les 37 recommandations formulées sont les suivantes :

Recommandation n°3 : établir un répertoire des situations et des interventions de la réussite éducative.

Il est fait mention dans le commentaire qui accompagne cette recommandation d'une gradation entre des situations légères et des situations nécessitant des prises en charges lourdes. L'expérience du GIP réussite éducative montre qu'il est très souvent difficile de situer le curseur entre les situations « légères » et celles nécessitant « des prises en charge lourdes » et ceci d'autant plus que les enfants sont grands (collégiens).

Recommandation n°5 : envisager une présidence alternée (Etat/Ville des comités locaux de la réussite éducative.

Je reste interrogatif quant à cette mesure qui, si elle permettrait de bien impliquer l'Education nationale au niveau de l'arrondissement, risquerait également de démobiliser les Maires d'arrondissement. Il est à noter que l'Etat est déjà positionné, dans la pratique, comme co-pilote de ces comités locaux. Cette place pourrait être confortée et formalisée en confiant à l'Académie la Vice-présidence de ces comités.

Recommandation n° 10- Contribuer en partenariat avec l'Education nationale à l'expérimentation d'au moins un établissement pédagogique et humain de collégiens en extrême difficulté sous la forme d'un internat de jour.

Je suis particulièrement favorable à une offre d'internat scolaire prenant en charge les collégiens les plus difficiles, ce qui correspond à un besoin non couvert à ce jour, plutôt qu'à la création d'internats d'excellence pour les élèves méritants comme le propose le plan espoir banlieues. La notion d'internat de jour me semblerait par ailleurs devoir être définie.

Recommandation n° 11 : constituer un observatoire commun à l'Académie et à la Ville structurant et partageant les statistiques tout en construisant des outils d'évaluation de la réussite éducative.

Je préconise d'associer également la CAF de Paris, et l'APUR à la constitution de cet observatoire.

Recommandation n° 17 : organiser l'immersion des enseignants et faciliter leur implication dans la vie des quartiers de leurs établissements.

Sur ce point, le rapport indique que le GIP pourrait être mandaté afin d'organiser ces formations en immersion. Je suis tout à fait favorable à cette proposition. Cependant, tout mandatement du GIP sur des missions complémentaires nécessitera au préalable que l'Etat (préfecture et académie) confirme son engagement au sein du GIP au-delà du 31 décembre 2011, date de fin de première prorogation validée par l'assemblée générale du groupement le 25 mars 2010. Je souhaite également attirer l'attention sur le territoire d'intervention actuel du groupement qui se confond avec celui du contrat urbain de cohésion sociale et qui pourrait ainsi limiter la mise en œuvre de cette proposition si le GIP organisait ces immersions.

Recommandation n° 20 : confier au GIP la conduite d'un projet de connaissance des phénomènes de l'échec éducatif et un programme continu de mesure des impacts des dispositifs de réussite éducative pour les 3 années à venir.

Comme pour la remarque précédente, cette proposition nécessiterait au préalable un engagement de l'Etat au sein du GIP au-delà du 31 décembre 2011.

Recommandation n° 28 : mobiliser les directeurs d'école et personnels permanents de l'animation en leur fixant des objectifs en matière de réussite éducative et en les dotant d'outils et de méthodes adaptés.

Je suis tout à fait d'accord avec cette mesure. Une redistribution des moyens en direction des écoles les plus en difficultés me semblerait devoir accompagner cette mesure pour ne pas maintenir une situation injuste. En effet, les objectifs en matière de réussite éducative nécessitent pour être atteints, un effort plus important dans les écoles accueillant un public très en difficulté.

Recommandation n° 36 : nouer un partenariat avec la Région Ile de France et l'Académie pour élaborer un dispositif assurant une prise en charge précoce des élèves quittant le collège sans diplôme.

Je soutiens particulièrement cette recommandation qui pose la question de la prise en charge éducative des 16-18 ans et qui a été plusieurs fois soulevée au sein de la veille éducative puis de la réussite éducative. La mise en place d'un dispositif de ce type devra s'accompagner d'un système de gouvernance qui, sur le même modèle que la réussite éducative, permettra de coordonner au niveau de l'arrondissement le réseau des acteurs intervenant en direction de cette tranche d'âge (Mission locale, MGI, clubs de prévention, antennes jeunes, associations, PJJ). La méthode de l'approche globale de la situation développée en réussite éducative et visant la réussite scolaire (dans ce cas cela serait professionnelle) mais aussi l'épanouissement du jeune et son insertion sociale, me semblerait intéressante à reprendre.

**Note de réponse à l'inspection sur le rapport réussite éducative  
(Transmise par courriel le 2 avril 2010)**

**A Madame la directrice générale de l'inspection générale**

Je souhaite tout d'abord vous remercier de ce rapport qui comporte des éléments d'information et d'analyse très intéressants.

**1. questions générales**

- le périmètre de l'étude

La première partie met bien en perspective les débats actuels (élitisme, égalité des chances, spécificités du système français etc). Elle permet également de prendre en compte la richesse de l'offre parisienne, en faisant le constat de l'embouteillage de la tranche 16h30-18h. Il est vrai que la mise en place de l'accompagnement éducatif pose de nouvelles questions concernant cette tranche.

Cependant, il me semble que le rapport, en incluant toutes les dépenses exposées par la Ville sur le plan scolaire, périscolaire et extrascolaire dans la réussite éducative laisse subsister une ambiguïté. En effet, certaines dépenses, pour être effectuées par la Ville, n'en sont pas moins semblables à ce qui est fait dans la plupart des grandes villes de France (comme les centres de loisirs par exemple). On peut également s'interroger sur le fait d'inclure les décharges des directeurs d'école, ainsi que, dans un autre ordre d'idée, les CAPP. Cela contribue à diluer le concept de réussite éducative dans un ensemble de dispositifs qui, pour concourir à l'éducation, ne se situent pas forcément sur le plan de la réussite éducative. De même, la politique sociale n'est pas une politique de réussite éducative, elle peut contribuer à conforter la situation sociale de ceux qui en bénéficient mais elle n'a pas d'effet direct sur la scolarité. Il me paraît important de bien sérier ces différentes questions.

Ces incursions dans des domaines qui ne relèvent pas stricto sensu de la réussite éducative s'opèrent même parfois lors de l'énoncé de propositions, qui ne sont alors pas précédées d'analyses préalables. C'est ainsi qu'on est surpris de se voir suggérer la mise en place d'un « plan d'actions pluriannuel visant les différents niveaux de maintenance des bâtiments affectés aux collèges, avec un effort particulier en faveur de ceux relevant de l'éducation prioritaire » (recommandation n°23). La pertinence de cette proposition est relative, dès lors que le rapport ne mentionne pas les opérations de programmation de travaux déjà effectuées par la DPA et la DASCO, ne cite pas les crédits affectés aux différentes catégories d'établissements et ne s'interroge pas sur le rapport entre le volume des dépenses consacrées à chaque catégorie de collèges et l'état de leurs bâtiments.

Par ailleurs, en prenant le parti d'étendre le concept de réussite éducative, les auteurs prennent le risque de ne pas être exhaustifs. S'ils estiment nécessaires d'évoquer l'état des bâtiments, pourquoi ne parler des moyens de fonctionnement donnés aux établissements ou des personnels qui sont affectés dans ceux-ci ?

Enfin, cette vision extensive de la réussite éducative comporte des exceptions, qui ne paraissent pas toujours judicieuses. C'est ainsi que le rapport n'évoque pas les questions de santé, qui sont pourtant déterminantes pour la réussite des jeunes. Bien que des institutions (service médical scolaire, centres de santé...) et des actions (notamment dans les collèges, au travers du comité d'éducation à la santé et la citoyenneté) ont été mises en place, on note une carence de suivi médical chez certains adolescents. Une réflexion sur la médiation à opérer entre ces jeunes et les institutions de prévention sanitaire ou de soins reste à mener.

- Les constats

S'agissant des constats et questions soulevées sur les actions mises en place, je reste un peu sur ma faim sur le dossier GIP et la question de son articulation avec les directions de la Ville, et plus particulièrement avec la DASC0.

Enfin, plus largement, la question de l'articulation de l'action des directions de la Ville, et du pilotage de cette action, est insuffisamment abordée.

Par ailleurs, le rapport cite les 4 propositions d'une étude menée par l'académie (p23), sans les reprendre toutes par la suite. Il aurait pu ainsi mentionner la prise en charge de la pause méridienne par le dispositif action collégiens et, depuis cette année, par les médiateurs de la citoyenneté mis en place dans le cadre du service civil volontaire.

- les recommandations

Le rapport formule 37 recommandations, portant essentiellement sur des questions d'organisation ou de méthode.

Il est toutefois à noter que certains des constats faits dans la première partie ne se concluent pas par des propositions.

C'est ainsi que les auteurs du rapport se sont contentés de pointer le rôle déterminant du milieu familial dans la réussite des enfants (p21), en s'appuyant d'ailleurs sur une étude aux fondements et aux appréciations contestables. Reposant sur une enquête limitée à 4 collèges, cette étude affirme notamment qu'il « est rare que le collègue communique directement avec la famille, sauf en cas de problèmes graves ou en fin de trimestre pour la remise des bulletins ».

L'ouverture du collège aux parents constitue désormais une priorité pour les établissements. En réalité, l'expérience montre que l'intensité des liens avec les familles varie en fonction du niveau d'enseignement et du milieu social. Les collèges doivent donc trouver des espaces de dialogue avec les parents, au travers des nouveaux outils informatiques (les espaces numériques de travail notamment) et de manifestations diverses (restitutions des actions éducatives notamment).

Dans ce domaine, la Ville peut fortement aider ce rapprochement entre l'institution scolaire et les parents. C'est ainsi que le dispositif action collégiens, qui propose des activités (séjours, sorties, soirées, accueil des exclus), qui ne peuvent se mettre en œuvre sans le contact avec les parents, sert souvent de lien entre eux et le collègue.

L'absence de réponse satisfaisante au problème des exclus définitifs est également évoquée brièvement dans le rapport (p38).

Or, le retrait prolongé de collégiens du milieu scolaire constitue une préoccupation majeure. Une prise en charge pourrait s'envisager, dans le cadre du GIP réussite éducative, selon des modalités restant à définir entre les partenaires.

Concernant les orientations préconisées, je souscris pleinement à plusieurs d'entre elles.

Les recommandations n°1 à 23 veulent « mettre en ordre les partenariats avec l'académie de Paris »

La DASC0 partage cette idée. Il conviendrait néanmoins que les actions à mener à cet effet (la convention de partenariat proposée notamment p81 et 82) soient accompagnées d'une remise en ordre des actions menées par les différents services de la Ville

A cet égard, le rapport souligne justement la dispersion des actions d'accompagnement à la scolarité. Ils proposent donc de « limiter le subventionnement par la Ville de l'aide aux

devoirs à des projets cohérents qui la justifient sans contestation possible » (recommandation n°9).

La DASCO a déjà entrepris un redéploiement de son action en direction des collégiens, pour tenir compte de la mise en place de l'accompagnement éducatif par l'éducation nationale. C'est ainsi que les ateliers français maths en 6<sup>ème</sup> sont désormais repris par l'académie (p29) et que les projets éducatifs des collèges (p59) ne sont maintenant soutenus par le département que s'ils ne correspondent pas à des actions d'accompagnement à la scolarité.

Cette évolution doit être poursuivie.

A ce sujet, j'ai déjà entamé avec l'Académie une réflexion permettant de mieux répartir et de mieux articuler les interventions des uns et des autres, notamment concernant l'accompagnement éducatif. L'idée est de recentrer la Ville sur les complémentarités avec l'action que doit mener l'Académie au plan de l'accompagnement éducatif, notamment dans les ZEP-REP, et de dégager ainsi les moyens nécessaires au développement d'actions notamment culturelles, et dans le second degré.

Mais cette rationalisation devrait être étendue à d'autres intervenants. Si on peut concevoir qu'une place demeure pour une aide aux devoirs externes aux établissements, il conviendrait de regrouper les actions menées dans une même Direction de la Ville, alors que subsistent des séances dans les centres d'animation, malgré les « difficultés à recruter des intervenants bénévoles » (p58), ainsi que dans les 15 antennes jeunes, qui ne touchent que 128 collégiens (p64). A minima, un pilotage commun des actions menées constituerait déjà un progrès sensible, (notamment pour la coordination de l'aide aux devoirs et du soutien scolaire).

Dans ce domaine, la DASCO compte également inciter au développement du soutien scolaire en ligne, expérimenté au collège G. Rouault (19è) et récemment étendu au collège G. Clémenceau (18è). Cette formule permet de mutualiser de disposer de permanences de professeurs, mutualisées en plusieurs collèges.

A l'inverse, la mise en ordre des partenariats avec l'académie, prônée par le rapport ne devrait pas s'étendre au dispositif action collégiens. Celui-ci se positionne clairement dans un partenariat avec chaque établissement concerné et son éventuel rattachement à l'académie (p83) n'aurait aucun intérêt.

C'est précisément parce que les agents d'action collégiens ne font partie du personnel de l'établissement qu'ils peuvent servir de médiateur entre le jeune et l'équipe éducative. En outre, le rattachement à la DASCO permet une conduite opérationnelle, notamment dans des domaines peu familiers de l'éducation nationale (séjours, sorties, soirées).

En revanche, action collégiens doit devenir complémentaire de la réussite éducative, notamment en orientant vers des parcours individualisés les jeunes et en participant aux réunions des équipes pluridisciplinaires.

Les recommandations n°24 à 30 cherchent à « mobiliser l'ensemble des acteurs rémunérés par la Ville dans la démarche de la réussite éducative ».

Si la DASCO peut souscrire à l'idée de « décliner la méthodologie du GIP », notamment pour que le service social scolaire bâtisse des parcours individualisés (recommandation n°24), elle laissera la DASES apprécier plus finement les propositions présentées.

Il conviendrait toutefois de prendre appui sur des formulations précises et vérifiées. C'est ainsi que la phrase indiquant que « l'activité du GIP est apparue à certains égards comme une nouveauté et un renforcement au sein des collèges, en particulier grâce à l'affectation d'assistants de service social à plein temps issus de la CAF » peut laisser supposer que ces

« référentes de parcours » sont présentes dans les établissements. Or, il n'en est rien. Au surplus, il n'est pas sûr que leur action soit perçue comme un apport par les chefs d'établissements, qui n'ont d'ailleurs pas été interrogés par les rapporteurs.

La DASCO souhaite également amener les rapporteurs à nuancer leurs propos sur le fonctionnement du GIP.

Comme tout dispositif partenarial sans doute, le GIP est un instrument lourd à manier, notamment pour les prises de décisions. A titre d'exemple, la simple nomination du directeur du nouveau centre d'accueil des collégiens provisoirement exclus (s'ajoutant aux 2 centres mentionnés p36) se mène actuellement dans un climat de lutte d'influence préjudiciable à l'efficacité.

Par ailleurs, l'évocation d'un « internat de jour » (recommandation n° 10), qui n'est pas relié explicitement à cette question des exclus définitifs, reste peu précise. On distingue mal en quoi cette formule se distingue de la prise en charge à la journée des jeunes exclus temporairement dans les centres Patay et Torcy.

Concernant le rôle des directeurs d'école (p90 et 91), j'ai entamé, à la demande de l'élue chargée du scolaire et de la réussite éducative, une série de groupes de travail avec les organisations syndicales des directeurs d'école, associant les personnels de la Ville. La réflexion menée vise à mieux définir leur action, la préciser et l'articuler avec les équipes d'animation de la Ville.

Les recommandations n°31 à 37 visent à « réorganiser les interventions de Paris autour de l'idée de parcours éducatifs à réussir ».

Le rééquilibrage des moyens consacrés aux collèges et aux écoles est légitime. Les actions qui porteraient cette politique restent néanmoins peu précisées par le rapport, qui parle « d'intervention sociale » (recommandation n°31) ;

C'est déjà la voie qui a été empruntée par la DASCO, à la demande de son élu sectoriel, notamment en créant ou développant diverses actions en faveur des collégiens (extension d'action collégiens, financement de projets éducatifs dans les collèges, soutien financier aux voyages scolaires, créations de centres de loisirs propres aux adolescents, soutien à des associations intervenant en collège).

Par ailleurs, l'idée de la « prise en charge précoce des élèves quittant le collège sans diplôme » (recommandation n°36) ne peut qu'être approuvée.

Cette question ne peut toutefois être traitée qu'avec les services de l'éducation nationale (et pas seulement ceux de la région) et ne doit pas se limiter aux questions d'accès à l'emploi. L'orientation des jeunes vers les lycées constitue également un problème, certains élèves se retrouvant dans des filières non choisies ou débouchant sur peu d'emplois.

Enfin, concernant le temps scolaire (p97 et suivantes), je relève qu'il s'agit d'un débat qui ne doit pas être circonscrit à la Ville de Paris. Ce débat engage avant tout l'Education nationale et la réflexion ne doit pas peser prioritairement sur la Ville.

## **2. remarques et propositions de rectifications**

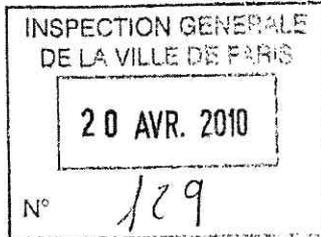
(...)

En espérant que ces quelques précisions pourront être intégrées, et en vous remerciant à nouveau pour la qualité et les réflexions de votre rapport, je vous prie de croire, Madame la Directrice, à l'expression de mes sentiments les meilleurs.

*La mission a pris les remarques et propositions de rectification en compte.*



Paris, le 19 AVR. 2010



**NOTE à :** Madame  
Directrice générale de l'Inspection Générale de la Ville de Paris

**Copie :** M. inspecteur général

**Objet :** Rapport provisoire Réussite éducative

**PJ :** Extrait du rapport avec propositions de modifications

Je vous remercie pour la transmission du pré-rapport comportant des éléments très complets sur la réussite éducative à Paris.

En complément de propositions rédactionnelles visant à préciser ou rectifier factuellement certains éléments (en rouge dans le texte), je souhaite formuler les réactions suivantes.

**1 - Diagnostic**

- P 49 : programme départemental de soutien à la scolarité :

Je confirme pour les centres sociaux la volonté d'intégrer le volet de l'accompagnement à la scolarité, aujourd'hui relevant de subventions spécifiques, dans des conventions de financement globales recouvrant les différents axes de leur projet socio-éducatif.

Par ailleurs, si je comprends le souci de répondre au problème de dispersion des aides de la Ville en matière d'accompagnement à la scolarité et de prendre en compte la volonté de l'Etat d'investir ce champ, l'arrêt du financement d'associations intervenant hors champ politique de la Ville (et donc du GIP), peut s'avérer assez sensible, ces dernières étant souvent parmi les rares associations implantées sur ces territoires, à intervenir auprès de familles en difficulté.

S'agissant du manque d'évaluation de ce programme, à noter que les associations disposent d'outils permettant d'apprécier les progrès des enfants (cf. cahiers de liaison avec l'école). La DASES n'a effectivement pas les moyens humains, comme le pointait le rapport de 2006, de conduire une évaluation structurée et individualisée des résultats de ce programme, qui touche 78 associations et plus de 4500 enfants.

- P 61 : service social scolaire

Le rapport fait ressortir l'importance des suivis effectués par les assistants sociaux scolaires (13 000) qui s'apparentent pour partie à la démarche de réussite éducative et qui peuvent expliquer le nombre relativement limité, même si en croissance, des parcours individualisés formalisés au sein du GIP.

Ceci est cohérent avec les missions dévolues par l'Education nationale au service social en faveur des élèves (circulaire n°91248 du 11 septembre 1991) qui s'applique au service de la Ville :

- contribuer à la prévention des inadaptations et de l'échec scolaires et à leurs conséquences
- participer à l'orientation et au suivi des élèves en difficulté et de ceux qui doivent bénéficier d'une éducation spécialisée ou d'une orientation spécifique
- concourir à la prévention et à la protection des mineurs en danger ou susceptibles de l'être, et apporter ses conseils à l'institution scolaire dans ce domaine
- participer à la mise en œuvre d'actions collectives d'éducation à la santé et à la citoyenneté

L'action de prévention de l'échec scolaire du service doit donc être resituée au sein de l'activité globale de ce service qui contribue également à l'accès aux droits de familles dont les difficultés sociales sont repérées via le cadre scolaire (aides financières diverses, accès aux soins) et qui joue également un rôle important dans le repérage des situations de risque ou de danger au titre de la protection de l'enfance en tant que service social départemental.

Ces autres missions rendent hypothétiques une « expansion géographique et une extension de leurs missions » telles qu'envisagées p 63. Par ailleurs, « la culture d'objectifs quantifiés » est effectivement assez loin de celle de n'importe quel service social, qui travaille moins à partir d'objectifs quantifiés à atteindre que de réponses individualisées à apporter à des situations.

- P 64 : les actions de soutien à la scolarité des AJI ne me semblent pas ressortir de la partie « Social et médico-social » du rapport mais de la partie précédente, au même titre que celles des centres d'animation.

## 2 - Propositions

- Recommandations 24 et 32 relatives au service social scolaire

La proposition 24 que « le service social scolaire s'approprie et met en œuvre la notion de parcours individualisé » mériterait d'être clarifiée.

S'il s'agit de faire rentrer dans les procédures du GIP (passage en équipe pluridisciplinaire, etc) tous les suivis individuels réalisés par les travailleurs sociaux au titre de la lutte contre l'échec scolaire dans les sites politique de la Ville, cela conduirait à rajouter du formalisme et de la lourdeur dans ce qui constitue le travail quotidien du service, sans réelle plus value.

Par ailleurs, les évaluations conduites par le service social scolaire peuvent être également orientées par un souci de prévention au titre de la protection de l'enfance, et se traduire par des projets d'action avec les familles allant au-delà des préconisations posées dans le cadre de la réussite éducative.

Par contre, on peut y souscrire s'il s'agit de réaffirmer au sein d'un projet de service, d'une part l'importance du travail partenarial local, en complément des liens étroits existants avec l'institution scolaire, et d'autre part l'intérêt d'un engagement du service au sein d'instances locales de réussite éducative, éventuellement élargies dans leur missions et leurs territoires d'intervention, le positionnement du service social scolaire dans les écoles et son expertise en faisant un acteur privilégié de cette politique.

Par contre, le rôle du service social scolaire ne peut être limité à la seule dimension de réussite éducative, même si elle représente près de la moitié des suivis et mérite certainement d'être mise en exergue. Le service va au-devant de familles dont les difficultés sociales sont repérées au sein de l'école, contribue à l'accès aux droits, et participe à la politique de prévention et de protection de l'enfance. Le nombre de suivis exercés (environ 130 par travailleur social) est beaucoup plus important que celui des référents CAF impliqués dans le dispositif de réussite éducative.

Même si certaines missions gagneraient à être allégées par des procédures Ville revues (obtention de dérogation aux tarifs des cantines), la charge actuelle rend peu opérationnelle une extension du champ d'intervention en amont, aux crèches (par ailleurs étroitement suivies par le service de PMI) et en aval (aux adolescents en collège dans le cadre d'une continuité des suivis ou du suivi global des fratries). Compte tenu du nombre d'enfants en fratrie et du fait que tous les enfants accèdent au collège, une telle mesure conduirait rapidement le service à un nombre de suivis ingérables et remettrait en question de facto le lien avec les écoles pour privilégier une entrée « familles », et donc à revoir en profondeur cette spécificité du service.

A noter par ailleurs, que l'informatisation du service est désormais achevée.

- Recommandations n°33 : regrouper dans un service unique les services contribuant à la connaissance et à l'appui des familles (hors compétences obligatoires)

La faisabilité opérationnelle d'un tel service mériterait d'être expertisée plus à fond pour en apprécier la faisabilité et évaluer si la synergie entre eux de ces services provenant de différentes directions, est réellement plus forte que les liens de ces services avec d'autres, de leurs directions d'origine.

A titre d'exemple, les liens du service social scolaire sont et resteraient fonctionnellement beaucoup plus forts avec les autres services sociaux de la DASES qu'avec des services actuellement rattachés à la DJS ou la DASCO.

- Recommandations n ° 35 et 36 : prévenir le décrochage scolaire et permettre la prise en charge précoce des jeunes sortis sans diplôme du système scolaire.

A noter l'expérience des plateformes pour les décrocheurs impulsées par la DASES en lien avec les missions locales et les clubs de prévention (cf. rajouts DASES dans la partie diagnostic).