

**Note de lecture sur le rapport de Jean-Paul Delahaye (Igen)**  
**« Grande pauvreté et réussite scolaire,**  
**le choix de la solidarité pour la réussite de tous »**  
**Mai 2015<sup>1</sup>**

L'objet de la mission « Grande pauvreté et réussite scolaire » est à la fois d'aider à prendre toute la mesure du problème de la pauvreté pour les enfants et de permettre aux différents acteurs et partenaires du système éducatif de rester concentrés sur la finalité même de la refondation de l'école : la réussite de tous les élèves et donc la réduction des écarts de réussite entre les élèves, écarts fortement liés aux origines sociales<sup>2</sup>.

La première partie de cette note de lecture reprend les constats de la mission sur la pauvreté en milieu scolaire et les premières préconisations de la mission. La seconde se consacre aux quatre leviers identifiés par la mission, pour une politique globale au service de la réussite de tous les élèves.

Mais, au préalable, la mission émet un premier constat sur les chiffres de la pauvreté au niveau national :

- Les connaissances sur la pauvreté en France, et plus particulièrement sur celle des enfants, sont documentées par de nombreuses études ou rapports provenant de divers auteurs (Unicef, Insee, Observatoire des Inégalités, Caf, associations, etc.). Or, pour la mission, les informations concernant la pauvreté des enfants, si elles sont « précieuses<sup>3</sup>, sont **incomplètes** ». C'est pourquoi il serait nécessaire de confier à l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion (ONPES) l'élaboration d'un tableau de bord spécifique à la pauvreté des enfants et des adolescents qui puisse devenir une référence pour tous les acteurs concernés<sup>4</sup>.

**1- Constats sur la pauvreté en milieu scolaire et premières préconisations de la mission.**

L'école est un lieu où se révèlent les difficultés sociales inhérentes à la pauvreté<sup>5</sup>. Certaines sont plus particulièrement liées au milieu social des élèves, d'autres à l'organisation de l'enseignement.

**a) Des difficultés liées à l'origine socio économique des élèves sont notées :**

Les difficultés liées à l'origine sociale des élèves sont mises en exergue par des études et observations et plus particulièrement par :

- Une enquête de l'Association de la Fondation étudiante pour la ville (AFEV) qui confirme fortement les repérages faits dans les établissements scolaires<sup>6</sup> : elle

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, rapport de M. Jean-Paul Delahaye, inspecteur général de l'Éducation nationale, et du groupe « Établissements et vie scolaire », mai 2015.

<sup>2</sup> Page 15 du rapport.

<sup>3</sup> Voir aussi pages 19 à 25 récapitulant les statistiques actuelles de la pauvreté des enfants en France.

<sup>4</sup> Page 22 du rapport.

<sup>5</sup> Pages 28 à 36 du rapport.

<sup>6</sup> Association de la Fondation des Étudiants pour la Ville (AFEV), enquête « Pratiques familiales et réussite éducative, les inégalités entre enfants des quartiers de l'éducation prioritaire et enfants de quartiers de centre-ville ». Enquête réalisée en mai-juin 2014 auprès de 633 enfants de CM1 et CM2 scolarisés dans des écoles des quartiers de l'éducation prioritaire et des écoles de centre-ville ou d'autres quartiers aux indicateurs socio-économiques plus favorables. Passation assurée par l'AFEV et résultats analysés par Trajectoires Groupe Reflex

démontre ainsi que « les enfants des secteurs de l'éducation prioritaire peuvent beaucoup moins que les autres compter sur leur environnement familial pour leur permettre de s'ouvrir au monde. Leur famille est moins le lieu privilégié de mise en lien avec les ressources culturelles extérieures que les autres. Ils sont moins mobiles, ils partent moins en vacances et en week-end et, lorsqu'ils partent, ils découvrent moins souvent des lieux différents. Ils profitent également moins de sorties culturelles dans la ville, ou des activités encadrées qui peuvent y être proposés, qu'elles soient sportives ou culturelles. Il y a moins de livres chez eux, et surtout, ils lisent moins que les autres »<sup>7</sup>.

- Mais aussi par des indicateurs mis en exergue en milieu scolaire<sup>8</sup> comme, par exemple, celui de l'académie de Nancy-Metz<sup>9</sup> qui définit différents indicateurs concernant la pauvreté des enfants à l'école : chiffrage des retards et absences, des comportements en classe, des bourses, résultats des bilans infirmiers, etc. ce qui demande une mise en commun interdisciplinaire des sources d'information locales.

Il se crée donc une inégalité entre enfants lorsqu'il s'agit de répondre aux exigences scolaires. Les difficultés économiques et sociales des familles figurent, d'ailleurs, au premier plan du décrochage<sup>10</sup>. Mais ce ne sont pas les seules.

#### **b) Il s'y ajoute d'autres facteurs propres à l'organisation de l'Ecole :**

**La concentration géographique importante des enfants issus de l'immigration dans une partie des établissements français<sup>11</sup> est signalée**, ce facteur étant plus important en France que dans d'autres pays de l'OCDE<sup>12</sup>. La mission propose, ici, de rechercher une meilleure répartition géographique des familles nouvellement arrivées en France pour éviter une trop forte concentration des enfants dans les écoles et les établissements scolaires.

#### **Les réponses de l'institution scolaire et de ses partenaires face à la grande pauvreté de certains élèves sont insuffisantes :**

- Différentes gestions locales de l'accès à la **restauration scolaire coexistent** ainsi : il y a « des initiatives contestables comme celles qui consistent à n'autoriser l'accès à la restauration scolaire dans le premier degré qu'aux enfants dont les deux parents travaillent. La mission a eu connaissance de telles mesures restrictives décidées, souvent par manque de places et de moyens et non par volonté de discriminer, dans plusieurs villes. » La mission propose ainsi « de faire en sorte que la restauration scolaire devienne un droit sans aucune condition restrictive »<sup>13</sup>.

---

2014. L'enquête peut être consultée sur le site de l'AFEV à l'adresse suivante : [http://www.afev.fr/pdf/Enquete-inegalites\\_JRES2014\\_VF.pdf](http://www.afev.fr/pdf/Enquete-inegalites_JRES2014_VF.pdf). Les principales conclusions sont présentées en annexe n° 13 du rapport IGEN.

<sup>7</sup> Pages 36 et 37 du rapport.

<sup>8</sup> Pages 28 à 36 du rapport.

<sup>9</sup> Page 28 du rapport.

<sup>10</sup> C'est pourquoi le rapport MENESR-SGMAP préconise une collaboration entre les acteurs des sphères pédagogique, éducative, sociale et médicale autour du jeune, à tous les moments du processus, et dès l'école primaire. Ministère de l'Education nationale-Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (SGMAP), *rapport de diagnostic « Evaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage »*, novembre 2014, coordonné par Frédérique Weixler.

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/85/8/Rapport-Evaluation-partenariale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire\\_331858.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/85/8/Rapport-Evaluation-partenariale-de-lutte-contre-le-decrochage-scolaire_331858.pdf)

<sup>11</sup> Page 38 du rapport.

<sup>12</sup> Page 38 du rapport. Source : France stratégie, *Note d'analyse*, « Jeunes issus de l'immigration : quels obstacles à leur insertion économique ? », mars 2015.

<sup>13</sup> Pages 39 à 42 du rapport.

La mission constate aussi des difficultés grandissantes pour organiser les **sorties scolaires** par manque de moyens financiers et des exigences pas toujours raisonnables en termes de **fournitures scolaires**<sup>14</sup>.

- **Les secteurs de la santé et de l'action sociale sont particulièrement concernés**<sup>15</sup> :

« Des enfants et des adolescents de familles en situation de précarité ont des **problèmes de santé non résolus et de très grandes disparités existent dans l'accès aux soins.** » Il apparaît aussi une forte difficulté à obtenir un bilan auprès de spécialistes ou de s'inscrire dans un suivi quand le bilan n'a pu avoir lieu pour des raisons financières et d'éloignement géographique. Il serait donc important, pour la mission, de mettre à l'étude, en liaison avec le Conseil National de l'Ordre des médecins et la Caisse Nationale d'Assurance-Maladie, la **possibilité d'autoriser les médecins de l'éducation nationale à prescrire des bilans d'évaluation auprès de spécialistes, sans passage obligé par le médecin de famille.** De même, il serait nécessaire de définir des conventions Agence Régionale de Santé-Rectorats-Collectivités territoriales pour trouver des réponses locales et concrètes aux problèmes d'accessibilité géographique aux soins, en zone rurale comme en zone urbaine.

Le **manque d'effectifs en médecins et infirmiers scolaires** est réel<sup>16</sup> :

« En 2014, **un tiers** des postes mis au concours national de recrutement des médecins de l'éducation nationale n'a pas été pourvu, faute de candidats, et certains reçus ont finalement démissionné. Dans ces conditions, comment le ministère de l'éducation nationale pourra-t-il remplacer les départs à la retraite qui vont être nombreux (**la moitié** des effectifs) dans les cinq prochaines années ? [...] (Il y a) seulement **1100** médecins scolaires pour **10 millions** d'élèves de l'enseignement public, c'est-à-dire **un médecin pour plus de 9 000 élèves.** Et les salaires très bas des médecins de l'éducation nationale ne sont pas un facteur incitatif. » Pour la mission, Il faudrait prendre toutes les mesures nécessaires pour revaloriser le métier de médecin de l'éducation nationale et le rendre ainsi plus attractif. De même, il serait important de promouvoir la spécificité de la médecine scolaire à travers l'accueil plus systématique d'internes en médecine et favoriser ainsi la reconnaissance de la fonction.

Pour ce qui concerne plus particulièrement les **infirmiers**, « la situation est plus satisfaisante, mais les écarts dans le suivi des élèves n'en sont pas moins importants » : ainsi à Mayotte, le nombre d'élèves par infirmier est de **2 813**, pour **1 265** dans la Sarthe. Pourtant, « c'est à l'infirmerie que l'enfant ou l'adolescent reçoit non seulement les soins et les traitements mais aussi les conseils en santé et l'écoute dont il a besoin dans une relation d'aide personnalisée. Un phénomène inquiétant doit être signalé : en 2012-2013, le nombre de grossesses recensé en collège (y compris SEGPA), lycée et EREA<sup>17</sup>, est de **3 204** dont **62%** concernent des élèves mineures et **21 %** des élèves de collège.

Le **service social**<sup>18</sup> est avant tout dédié au 2<sup>nd</sup> degré. Sauf le cas particulier de Paris, où le service social spécialisé de la Ville de Paris intervient dans toutes les écoles, les interventions du service social en direction du premier degré sont exceptionnelles ou ponctuelles, notamment dans le cadre de la protection de l'enfance ou de la liaison CM2-6e. La mission propose d'augmenter le nombre de postes d'assistants sociaux pour permettre un suivi continu des élèves dans les écoles et les collèges des zones urbaines et rurales défavorisées.

<sup>14</sup> Pages 42 à 46 du rapport. CF préconisations 6 à 8 du rapport.

<sup>15</sup> Page 47 à 54 du rapport.

<sup>16</sup> Pages 50 à 52 du rapport.

<sup>17</sup> EREA = Établissement régional d'enseignement adapté : Ce sont des établissements publics locaux d'enseignement dont la mission est de prendre en charge des adolescents en grande difficulté scolaire et sociale, ou présentant un handicap.

<sup>18</sup> Pages 52 à 53 du rapport.

Plus globalement dans les secteurs de la santé et de l'action sociale<sup>19</sup>, il serait opportun de réserver les crédits nécessaires pour que les personnels disposent des budgets suffisants pour les besoins de leurs missions (frais de déplacements).

**- La question des bourses est, elle aussi, importante<sup>20</sup> :**

En 2013-2014, **812 581** collégiens étaient **boursiers**, soit **24,69 %** des collégiens, c'est-à-dire moins qu'en 2011-2012 (**821 613** boursiers, soit **25,36 %** des collégiens). Pour un enfant, une famille pauvre touche **357** euros par an à taux plein, soit **1,98** euros par jour de classe, c'est-à-dire même pas le prix d'un repas à la cantine scolaire. » Il est donc proposé une revalorisation des bourses de collège.

Le **non recours** est manifeste : « dans la plupart des collèges visités, la mission a constaté une différence entre le taux de familles défavorisées (souvent supérieur à 70 % dans certains collèges) et le taux de boursiers (à peine supérieur à 50 % dans ces mêmes collèges). » « Des familles, que l'on sait pourtant en grande difficulté sociale, ne font pas les démarches ou ne viennent pas chercher leur dossier. »

Le non recours aux bourses est d'autant plus préjudiciable qu'il peut entraîner le non versement des aides facultatives aux élèves boursiers mises en place par les collectivités territoriales.

Il serait opportun de procéder à un état des lieux des distorsions entre le taux de CSP défavorisées et le taux de boursiers dans les collèges et les lycées dans chaque académie, de manière à réduire le nombre des non recours. Faire de ce sujet un point d'observation lors des visites d'inspecteurs dans les établissements et, dans les établissements les plus concernés, en faire un axe de la lettre de mission du chef d'établissement et du dialogue de gestion avec les autorités académiques.

Certains textes réglementaires sont à revoir : par exemple la circulaire sur les bourses fixe la date limite de remise des dossiers au 30 septembre et exclut de fait les familles arrivant en cours d'année (migrants, voyageurs) en les renvoyant à des fonds sociaux de moins en moins substantiels. La mission demande d'engager un travail de simplification du dossier de demande de bourse et de révision des bases pour le calcul des droits.

**- L'accès aux fonds sociaux est insuffisant<sup>21</sup> :**

En 1998, la dotation en Loi de Finances Initiale (LFI) était de **73 millions** d'euros et est restée stable jusqu'à 2001. Elle baisse progressivement à 66 millions en 2005, puis à 57 millions en 2006, 40 millions en 2007. « En pleine crise économique, et alors que le nombre des enfants de familles pauvres augmente, les bénéficiaires des fonds sociaux ont diminué de **près d'un tiers** de 2009 (342 000 élèves) à 2012 (239 000 élèves) ». En tout, « les crédits consacrés aux fonds sociaux ont été divisés par **2,3** de 2001 à 2013. [...] La tendance s'est inversée à partir de 2013 : les crédits destinés aux fonds sociaux ont cessé de baisser et ont à nouveau augmenté en 2013 et 2014. La Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche vient de décider de porter ces fonds à **45 millions d'euros pour 2015 (17 millions de plus qu'en 2012)**. La mission salue cette évolution. **Porter les crédits des fonds sociaux à 70 millions** d'euros pour permettre à plusieurs centaines de milliers d'élèves

---

<sup>19</sup> Pages 53 à 55 du rapport.

<sup>20</sup> Pages 54 à 58 du rapport.

<sup>21</sup> Page 59 à 62 du rapport.

d'avoir des conditions moins défavorables pour aller à l'école et y apprendre sereinement serait simplement revenir à la situation de 2001 ».

La mission demande aussi, entre autres propositions, d'intégrer au rapport annuel du chef d'établissement au conseil d'administration de l'établissement et dans le dialogue de gestion avec les autorités académiques, une partie consacrée à la politique sociale de l'établissement qui comprendrait notamment un point de situation sur les boursiers, un bilan annuel de l'utilisation des fonds sociaux, un point sur la contribution de la collectivité territoriale à la politique sociale de l'établissement<sup>22</sup>.

- **L'effort des collectivités locales** est très important<sup>23</sup>. Or une étude réalisée pour l'association des maires ruraux, l'association nationale des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV) et le SNUIPP a révélé en 2011 qu'en matière de crédits de fonctionnement, « les écarts entre les écoles peuvent varier de 1 à 10. Ces disparités concernent aussi bien les crédits par élève pour le matériel scolaire, les fournitures mais aussi le financement des sorties scolaires, des activités pédagogiques, les mises à disposition d'équipements sportifs ou l'équipement informatique par exemple. Les écoles de l'éducation prioritaire ont des dotations en dessous de la moyenne ». Il devient donc nécessaire, pour la mission, de **faire un état des lieux**, chaque année, en Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) et/ou en Conseil académique de l'éducation nationale (CAEN) **des actions des collectivités territoriales (commune, départements, régions) qui interviennent en appui de l'action de l'Etat, pour favoriser l'égalité entre tous les élèves** : fournitures scolaires, transports, restauration, actions éducatives et culturelles, temps périscolaire...

## 2- Quatre leviers pour une politique globale au service de la réussite de tous les élèves.

« La création de dispositifs particuliers pour les élèves en difficulté conduit le plus souvent à constituer des voies de relégation. [...] Les enseignants y chercheraient à agir différemment, dans une relation d'aide, avec quelques élèves en difficulté, **sans croire pour autant qu'il faille également repenser leur pratique ordinaire de la classe.** [...] L'évolution de ces trente dernières années pourrait suggérer que les responsables ministériels **sont passés de la volonté de modifier les pratiques au sein de la classe, par la « pédagogie différenciée »<sup>24</sup>, à la volonté d'obtenir ces changements au sein de dispositifs spécifiques**, avec l'espoir que ceux-ci auraient un effet bénéfique sur les pratiques ordinaires. » Or les constats de la missions ne confirment pas cet espoir. La mission estime que **plutôt que de scolariser en séparant les enfants**, il faudra **scolariser en réunissant les enfants dans les mêmes classes**, quels que soient leur niveau<sup>25</sup>.

Parmi les exemples donnés par la mission pour démontrer la scolarisation séparée qui est imposée aux enfants des CSP les moins favorisées, les **sections d'enseignement général et**

---

<sup>22</sup> Page 62 du rapport.

<sup>23</sup> Pages 63 à 65 du rapport.

<sup>24</sup> La pédagogie différenciée présente « la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs » (Dictionnaire de Pédagogie, 1996, p.216). Dans la pédagogie différenciée le rôle de l'enseignant n'est plus seulement de dispenser du savoir, mais aussi d'organiser des situations d'apprentissage variées. Puisque les obstacles ne sont pas les mêmes pour tous les apprenants, ils pourront être franchis en mettant à la disposition de chacun une diversité d'outils, de démarches d'entrées dans les apprentissages ou une possibilité de choix dans les objectifs à atteindre (Evelyne Touchard PPT pour Atelier de formation et de différenciation pédagogique, circonscription de Grenoble, *La différenciation pédagogique comment faire?*, 2011.)

<sup>25</sup> Pages 68 à 70 du rapport.

**professionnel adapté (SEGPA)**<sup>26</sup> peuvent être citées<sup>27</sup>. **Plus de 80%** des enfants de SEGPA sont en effet issus de CSP défavorisées<sup>28</sup>. Alors que les critères d'admission en SEGPA sont les difficultés scolaires, des évaluations psychométriques, et une évaluation sociale sont réalisés. La mission demande le recentrage du dossier d'admission des élèves sur les difficultés scolaires, de s'interroger sur la nécessité de tests psychométriques et de supprimer de ce dossier l'évaluation sociale.

Quatre leviers sont identifiés, par la mission, pour faire réussir tous les élèves :

- une concentration des efforts et des moyens,
- une politique globale pour une école inclusive,
- une politique de formation et de gestion des ressources humaines pour réduire les inégalités,
- une alliance éducative entre l'école et ses partenaires.

### **2-1-Premier levier : une concentration des efforts et des moyens.**

La loi de refondation a engagé jusqu'en 2017, dans le cadre de la création de **54 000** postes pour l'enseignement scolaire, une attribution de moyens destinée à concentrer les efforts sur la priorité au primaire, la formation des maîtres et l'éducation prioritaire.

#### ***2.1.1. Pour une allocation des moyens encore plus équitable :***

Ainsi, par exemple, « grâce à un nouveau modèle d'allocation du premier degré, le critère social va devenir prépondérant. Les académies les plus défavorisées vont bénéficier de cette nouvelle orientation des moyens. Ainsi, à titre d'exemple, l'académie de LILLE verra son nombre de **postes pour 100 élèves (P/E)** cible passer de **5,09 à 5,25**. »<sup>29</sup>

Mais ces moyens ne suffiront pas et il faudra trouver des marges de manœuvre : la suppression du redoublement pourrait libérer des moyens<sup>30</sup> qui pourraient être affectés au financement pérenne d'actions pédagogiques d'accompagnement des élèves les plus en difficulté dans les écoles, les collèges et les lycées ;

Les priorités suivantes sont préconisées par la mission pour s'ajuster au mieux aux besoins de l'élève :

Par rapport aux pays qui lui sont comparables, la France a un second cycle plus coûteux de 15 %, et une école primaire moins bien dotée, de 15% également<sup>31</sup>. La mission demande donc **rééquilibrer les dotations budgétaires** pour concentrer les moyens disponibles en direction de l'école primaire, et à mieux doter les collèges et lycées qui accueillent une part importante d'élèves nécessitant une attention particulière.

Il est obligatoire aussi, pour la mission, **d'aller vers un effectif par classe adapté aux difficultés rencontrées** et donc de diminuer progressivement et contractuellement les effectifs des classes des écoles primaires et des collèges en réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+)<sup>32</sup>.

---

<sup>26</sup> Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire

<sup>27</sup> Pages 71 et 72 du rapport.

<sup>28</sup> MENSER-DEPP, Repères et références statistiques, édition 2013, page 101.

<sup>29</sup> Page 74 du rapport.

<sup>30</sup> Page 74 du rapport.

<sup>31</sup> Page 75 du rapport.

<sup>32</sup> Les REP+ concernent les quartiers ou les secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. Les REP regroupent les collèges et les

## 2-1-2-Maintenir la priorité à l'école primaire implique :

**L'extension nécessaire de la scolarisation précoce en maternelle dans les zones urbaines et rurales en grande difficulté**<sup>33</sup> : Le taux de scolarisation des enfants de moins de trois ans a été divisé par trois de 1999 à 2012 (**34,6 % en 1999 et 11 % en 2012**). Après avoir progressé à la rentrée 2013 (un peu plus de 6000 élèves supplémentaires), le taux de scolarisation à 2 ans a marqué le pas à la rentrée 2014 avec **11,7%** d'enfants accueillis. Ce taux de scolarisation augmente légèrement en éducation prioritaire : **20,6%** à la rentrée 2013 contre **17,8 %** en 2012<sup>34</sup>. Mais les disparités académiques sont très fortes : **12** académies ont atteint ou dépassent 30% d'enfants de moins de trois ans scolarisés en éducation prioritaire ; **quatre** académies ne dépassent pas 10%. » La mission demande que soit confirmé aux responsables académiques et aux partenaires de l'école, **l'objectif de porter à 30% d'une classe d'âge en 2017 les effectifs des enfants de moins de 3 ans scolarisés, dans les zones urbaines et rurales défavorisées**. Et aussi, conformément aux décisions arrêtées lors de la réunion interministérielle du 6 mars 2015, **scolariser 50% des enfants de moins de 3 ans dans les réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+) en 2017**.

**Dispositif «Plus de maîtres que de classes»**<sup>35</sup> : à la rentrée 2014, le comité national de suivi du dispositif indique que « **1848** enseignants dont **1232** enseignants en REP (dont **300** en REP+) ont été déployés sur le dispositif «Plus de maîtres que de classes », soit **582** enseignants supplémentaires de plus qu'à la rentrée 2013. L'objectif est, pour la mission, de poursuivre de façon volontariste et pilotée l'implantation de ce dispositif dans les zones difficiles, urbaines et rurales.

**Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves (RASED)**<sup>36</sup> sont à conforter : d'un département à l'autre : **le nombre d'emplois pour 1000 élèves varie de 1,27 à plus de quatre**. Après un travail effectué dans chaque académie pour s'assurer que les postes sont bien implantés là où sont les besoins, poursuivre le mouvement de création de postes de RASED, en priorité en éducation prioritaire et dans les territoires ruraux isolés.

### 2.1.3. Mieux accompagner les élèves socialement défavorisés dans leur travail personnel<sup>37</sup>

En ce qui concerne **la prise en charge des élèves pendant le temps scolaire**, la mission souhaite qu'aucune consigne concernant une recherche ou la réalisation d'un exposé, seul ou en groupe, ne soit donnée sans que l'enseignant n'ait vérifié que ce travail pourra être réalisé en mobilisant la documentation et les outils de recherche disponibles à l'école ou dans l'établissement.

C'est en 2008-2009 qu'a été mis en place un dispositif d'accueil après les cours qui est désormais proposé à chaque collégien ainsi qu'à tous les élèves des écoles élémentaires de l'éducation prioritaire qui le souhaitent. En 2013-2014, plus de **893 000** élèves sont concernés, dont **674 461** collégiens du public. Ce dispositif garantit un service d'aide aux devoirs gratuit pour ceux qui ne peuvent payer les services d'un étudiant ou des cours particuliers. La mission demande de veiller à ce que l'accompagnement éducatif puisse être

---

écoles rencontrant des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire. Voir aussi pages 75 et 76 du rapport.

<sup>33</sup> Pages 76 à 78 du rapport.

<sup>34</sup> MENESR--DEPP, *Repères et références statistiques 2014*, page 80.

<sup>35</sup> Ce dispositif repose sur l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire. Voir pages 78 à 81 du rapport.

<sup>36</sup> Pages 80 à 81 du rapport.

<sup>37</sup> Pages 81 à 84 du rapport.

maintenu dans les internats et dans les collèges hors éducation prioritaire accueillant une part significative d'élèves issus des milieux défavorisés.

Pour adapter l'enseignement à **des publics spécifiques**, il serait utile d'intégrer dans la formation initiale et continue de tous les enseignants et personnels de direction une formation par les CASNAV<sup>38</sup> sur la scolarisation des élèves allophones<sup>39</sup> et issus de la communauté des gens du voyage<sup>40</sup>.

## **2.2. Second levier : une politique globale pour une école inclusive.**

### **2.2.1. Une école qui s'organise pour privilégier des approches communes au cours de la scolarité obligatoire<sup>41</sup>**

**L'idée principale est qu'il faut diversifier les approches pédagogiques pour permettre à tous les élèves de rallier les mêmes destinations.** A rebours d'un retour aux savoirs fondamentaux parfois invoqué pour résoudre les difficultés de certains élèves durant la scolarité élémentaire, la solution consiste ici à travailler les fondements de l'apprentissage<sup>42</sup>. Il s'agit ici aussi de ménager une large place à des routines, des normes et des dispositifs de nature à sécuriser un environnement propice à l'apprentissage.

### **2.2.2. La mixité sociale et scolaire pour lutter contre les inégalités sociales<sup>43</sup>**

S'agissant des collèges, la loi du 8 juillet 2013 a modifié l'article L.213-1 du Code de l'éducation qui prévoit désormais que « lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transports urbains. » Mais la sectorisation ne suffit pas à elle-seule à contrecarrer complètement la ségrégation sociale. Il sera nécessaire de modifier l'attractivité des collèges. En effet, l'élargissement à plusieurs collèges change l'échelle de l'affectation mais pas sa nature. Il est donc demandé aussi aux académies de veiller à prolonger la réflexion engagée en matière de mixité sociale dans le cadre de l'élaboration de la carte des langues et options des collèges. Ce mouvement de rééquilibrage de l'offre éducative entre collèges a commencé depuis quelques années.

*Une attribution des moyens prenant en compte l'obligation de mixité sociale, dans le public comme dans le privé : Selon la DEPP, « les établissements privés scolarisent davantage d'élèves appartenant aux catégories sociales favorisées. Surreprésentation des élèves d'origine sociale favorisée (36,7 % de filles et fils de chefs d'entreprise, de cadres et professions intellectuelles supérieures, de professeurs des écoles, contre 20,6 % dans le public), sous-représentation des élèves issus des catégories sociales défavorisées (19,4 % d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs, cette proportion s'élevant à 39,4 % dans les établissements publics)<sup>44</sup> ».*

---

<sup>38</sup> Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

<sup>39</sup> Un allophone est une personne qui, dans un territoire donné, a pour langue première une autre langue que la ou les langues officielles et qui réside habituellement dans ce territoire.

<sup>40</sup> Pages 85 à 87 du rapport.

<sup>41</sup> Pages 88 à 91 du rapport.

<sup>42</sup> Voir annexe N°21, *Comment structurer les enseignements pour qu'ils fassent sens pour tous les élèves, comment structurer les temps scolaires pour améliorer les temps d'apprentissages ?*, Le point sur la recherche, Institut français de l'éducation (Ifé), janvier 2015.

<sup>43</sup> Pages 91 à 103 du rapport.

<sup>44</sup> MENESR - DEPP, *Repères et références statistiques*, 2014, p. 98.

**Il serait nécessaire d'attribuer des moyens au secteur privé** sur la base de l'effort effectuée par un établissement privé pour ouvrir la structure à davantage de mixité sociale ; mais aussi d'élaborer des chartes signées localement par les établissements privés et les autorités académiques pour favoriser la mixité scolaire.

### **2-2-3-Les principes d'organisation et de fonctionnement pédagogiques qui semblent les plus efficaces pour une école inclusive<sup>45</sup> :**

**On distingue, tout d'abord, une organisation de la scolarité en cycles<sup>46</sup> et une attention portée aux transitions entre les niveaux d'enseignement :** La mission a observé que l'articulation école-collège a été relancée par la perspective du nouveau cycle CM1-CM2-6<sup>e</sup> et la mise en place du conseil école-collège. Ces réformes n'ont pas pris de cours les écoles et collèges situés en éducation prioritaire où, de longue date, un travail commun de nature pédagogique, dépassant les classiques actions de liaison a été instauré que ce soit pour le passage grande section-Cp, cm2-6<sup>ème</sup>, ou 3<sup>ème</sup>-2<sup>nd</sup>e.

Une **pédagogie explicite<sup>47</sup>** est réalisée lorsque le professeur permet à ses élèves d'avoir une claire conscience de tout ou partie :

- des **buts des tâches** scolaires (ce qu'ils ont à faire) ;
- des **apprentissages** visés (ce qu'ils pourront apprendre) ;
- des **procédures** utilisables ou utilisées (pour réaliser les tâches) ;
- des **savoirs** mobilisables ou mobilisés (pour réaliser les tâches) ;
- des **progrès** réalisés (ce qu'ils ont appris).

#### **2.2.3.c) La coopération au service des apprentissages**

« Comme beaucoup d'équipes pédagogiques éducatives le montrent par leur action, la coopération au service des apprentissages n'est nullement une utopie pédagogique. **Il existe d'ores et déjà des écoles et des établissements qui ont engagé des projets pédagogiques fondés à la fois sur l'exigence et la bienveillance et qui font réussir les élèves en misant plus sur la coopération et la solidarité que sur la compétition.** Ces actions font écho aux nombreuses études sur le sujet, synthétisées dans une note<sup>48</sup> d'analyse du Centre d'analyse stratégique (aujourd'hui France stratégie) qui montre que, pour faire réussir les élèves, il faut notamment : **Systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération** entre les élèves. »<sup>49</sup>

La note du centre d'analyse stratégique<sup>50</sup> « démontre que **les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux à l'école** et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants, l'école et les institutions en général. Dans les pays nordiques, **les méthodes horizontales d'enseignement (projets collectifs, exposes, etc.) favorisent ainsi l'entraide.** Au contraire, les élèves confrontés à un enseignement vertical croient moins en la coopération entre élèves, et sont plus critiques sur les possibilités d'échanges avec leurs enseignants ». Des pays, en particulier nordiques et anglo-saxons, ont donc fait de la coopération entre élèves un axe fort de leur politique éducative.

---

<sup>45</sup> Page 103 du rapport.

<sup>46</sup> Page 104 du rapport.

<sup>47</sup> Page 104 à 106 du rapport.

<sup>48</sup> Voir la note d'analyse n°313 de janvier 2013, *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative*, sur le site d'archives de France Stratégie, <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/bien-%C3%AAtre-%C3%A9l%C3%A8ves-NA313.html>

<sup>49</sup> Page 106 du rapport.

<sup>50</sup> Pages 106 à 108 du rapport.

Au-delà de la formalisation concrète de l'évaluation (notes ou autres), l'essentiel est bien l'usage qui est fait de l'évaluation : « Le jury a constaté durant ses travaux que les pratiques d'évaluation tiennent une grande place dans l'enseignement mais **qu'elles se limitent le plus souvent au contrôle noté des performances des élèves**. De par leur nature même, ces pratiques alimentent souvent et de façon trop rapide des logiques de comparaison et de classement au cours d'une scolarité obligatoire dont ce n'est ni la mission ni la vocation »

Car « quelle que soit la forme qu'on choisira de leur donner, les évaluations devront quantifier un niveau de réussite avec plus de finesse que le tout ou rien : elles consisteront d'une part en une mesure, d'autre part en un message. C'est pourquoi le jury recommande qu'elles **soient toujours accompagnées de commentaires qualitatifs qui leur donnent du sens et qui indiquent des pistes d'amélioration** »<sup>51</sup>.

Des **bonnes pratiques**<sup>52</sup> sont données en matière d'utilisation du numérique, d'insertion de l'éducation artistique dans le cadre structurant du projet d'école ou d'établissement, d'accès à des connaissances scientifiques.

En termes d'**orientation des élèves**<sup>53</sup>, selon diverses études<sup>54</sup>, deux phénomènes, proposition des conseils de classe et autocensure des familles démunies, se rejoignent et se renforcent l'un l'autre pour limiter les choix d'orientation des enfants des milieux populaires. Il serait alors intéressant, pour changer le regard porté sur les possibilités des élèves des milieux populaires, de professionnaliser le processus d'orientation par une formation des professeurs principaux, et de s'appuyer sur l'expertise des services et personnels d'orientation. Il est aussi recommandé d'accompagner mieux les parents *dans le processus d'orientation*.

La prise en compte par l'école des facteurs de risques de **décrochage** est primordiale. Plusieurs recommandations ont été déclinées dans le plan d'action de la ministre de l'éducation nationale, annoncé le 21 novembre 2014. Parmi ces mesures, les actions de **tutorat** sont à généraliser<sup>55</sup>.

Une organisation du système éducatif qui favorise la **prise d'initiatives des équipes pédagogiques** est à promouvoir : des « marges **d'autonomie laissées aux équipes des écoles et des établissements** sont aussi une nécessité face au défi de la gestion de l'hétérogénéité des populations scolaires. L'autonomie permet, grâce à un travail collectif, une adaptabilité, une créativité et une diversité plus importante.

Le **référentiel pédagogique de l'éducation prioritaire**<sup>56</sup> constitue un référentiel pour la réussite de tous les élèves et reçoit un très large accord des équipes pédagogiques: « Il s'agit en fait d'un référentiel pour la réussite de tous les élèves et pas seulement pour ceux qui relèvent de l'éducation prioritaire. La mission ne voit donc pas dans quelle partie du territoire ces principes ne s'appliqueraient pas pour favoriser la réussite de tous<sup>57</sup> :

1. Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun,
2. Conforter une école bienveillante et exigeante,
3. Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire,

---

<sup>51</sup> Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, rapport du jury, <http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/> Pages 110 à 112 du rapport 2015

<sup>52</sup> Pages 113 à 115 du rapport.

<sup>53</sup> Pages 116 à 121 du rapport.

<sup>54</sup> Notamment Nina Guyon et Elise Huillery, *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*, Sciences Po, LIEPP, décembre 2014

<sup>55</sup> Pages 121 à 122.

<sup>56</sup> Pour en savoir plus, consulter : <http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html>

<sup>57</sup> Pages 123 et 124 du rapport.

4. Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative,
5. Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels,
6. Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

### **2-3- Troisième levier : une politique de formation et de gestion des ressources humaines pour réduire les inégalités.**

37,4% des enseignants en zones prioritaires ont moins de 35 ans et 7,7% sont non titulaires contre respectivement 25,7% et 4,8% hors éducation prioritaire. Ce constat relativise, de fait, les efforts budgétaires en faveur des territoires en difficulté car les traitements des débutants et des non titulaires sont moins coûteux que ceux des professionnels expérimentés. Des mesures exceptionnelles, notamment financières, sont donc nécessaires pour permettre la constitution d'équipes pédagogiques et éducatives pérennes au sein des écoles et des collèges en REP+<sup>58</sup>.

Il est important aussi de poursuivre les efforts accomplis pour reconstituer le potentiel de remplacement des personnels et donner la priorité absolue à l'affectation des remplaçants dans les zones difficiles, après une formation. Il est aussi nécessaire d'aider et de former les personnels de direction aux thématiques de la prise en charge des élèves en difficulté<sup>59</sup>.

« Si les enseignants maîtrisent les contenus disciplinaires (mais pas toujours dans le premier degré car il a manqué ces dernières années le temps nécessaire à la formation à la polyvalence), ils expriment le besoin de repères professionnels, notamment en matière de didactique et de pédagogie pour davantage tenir compte de l'hétérogénéité des élèves et enrichir leur pratique pédagogique en conséquence. » Selon l'OCDE<sup>60</sup>, ce sont les enseignants français qui s'estiment les moins formés en pédagogie.

Dans les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ)<sup>61</sup>, les contenus de formation destinés à préparer les futurs enseignants à enseigner à un public hétérogène (ou parfois homogène dans la grande difficulté) sont présents. Ils sont traités principalement dans le tronc commun à toutes les disciplines (« mais pour très peu d'heures »). « Compte tenu des contraintes horaires, il est difficile d'imaginer autre chose qu'un survol des contenus, d'autant plus que le relais de ces enseignements n'est pas toujours ou pas encore pris par les composantes de formations disciplinaires. [...] L'annexe N° 31 du rapport montre le travail effectué au sein d'une ÉSPÉ où l'équipe est manifestement mobilisée pour une véritable formation professionnelle **mais qui a bien du mal à faire entrer dans les heures du tronc commun tout ce qu'il faudrait faire** pour bien former les stagiaires à la réussite de tous les élèves<sup>62</sup> ». **Pour garantir un temps suffisant pour préparer les étudiants à une entrée progressive dans leur futur métier dans toutes ses composantes, mettre en place un véritable continuum de formation jusqu'à la deuxième année de titulaire.** D'autres préconisations sont aussi faites comme intégrer dans le cursus de formation des personnels d'enseignement et d'éducation, entre la L2 et le M2, un temps d'activité associative en zone urbaine ou en zone rurale permettant une connaissance concrète des lieux et des conditions de vie des enfants des milieux populaires. Par exemple, encadrement d'activités extra-scolaires, aide aux devoirs...<sup>63</sup>

<sup>58</sup> Pages 124-125 du rapport.

<sup>59</sup> Pages 126 et 127 du rapport.

<sup>60</sup> Voir en annexe n°28 du rapport, *Les enseignants en France sont ceux qui se sentent le moins préparés sur le plan de la pédagogie et des pratiques de classe*, Schéma communiqué par Eric Charbonnier, expert OCDE, audition du 2 février 2015.

<sup>61</sup> Pages 128 à 134.

<sup>62</sup> L'essentiel des préoccupations de la mission y figure, le cahier des charges est respecté et la direction de l'ESPE y veille particulièrement. Voir annexe n° 31, Le tronc commun dans une ESPE.

<sup>63</sup> Pages 128 à 133.

« De façon générale, les résultats de la recherche en éducation sont méconnus ou peu utilisés par les acteurs de terrain », et le ministère de l'éducation nationale « ne fait pas suffisamment appel à la recherche et n'utilise pas assez ses résultats pour définir sa politique éducative et professionnaliser les équipes pédagogiques et éducatives. »<sup>64 65</sup> Il serait nécessaire d'associer les ESPE à des recherches sur les approches les plus efficaces pour la réussite de tous les élèves.

Les concours de recrutement devraient, plus fortement qu'aujourd'hui, comporter des épreuves concernant la profession d'enseignant. La formation continue doit aussi intégrer des besoins<sup>66</sup>, notamment en pédagogie, et de nouvelles solutions comme la définition et la mise en place d'équipes mobiles pédagogiques en appui et en accompagnement d'enseignants<sup>67</sup>.

#### **2-4- Quatrième levier : une alliance éducative entre l'école et ses partenaires.**

« Les parents pauvres ne sont pas, dans l'immense majorité des cas démissionnaires, mais ils sont plutôt dépassés, submergés par les difficultés, voire démobilisés. Souvent, ils ont peur de l'école... Les enseignants ne sont pas réellement formés à l'accueil des parents à l'école.

« Beaucoup de choses peuvent changer dès lors que les regards évoluent et que les préjugés tombent. Il y a pour cela [...] une triple exigence pour l'école » : une exigence de reconnaissance des parents, une exigence d'information (sur les programmes, sur les façons de travailler, sur ce qui est attendu, sur l'évaluation des élèves), et une de réhabilitation des parents comme référents éducatifs (à leurs propres yeux comme à ceux de leur enfant)<sup>68</sup>.

Pour rapprocher école et familles, il existe notamment :

- des utilisations très positives de la « mallette des parents »<sup>69</sup> qui montrent qu'on peut lutter contre les déterminismes sociaux : L'action des personnels de direction est alors déterminante. Car il y a des cas où, faute d'animation constante, la mallette a été tentée dans le passé mais n'a pas fonctionné. L'exemple de l'Académie de Nantes est cité<sup>70</sup>.

- une brochure, rédigée par ATD Quart Monde et plusieurs partenaires, concernant les idées reçues sur la pauvreté, que la mission, pour lutter contre les idées fausses sur la pauvreté, propose d'utiliser et de « diffuser massivement » en milieu scolaire<sup>71</sup>. « Ce document aiderait, en effet, à mieux prendre la mesure des contresens à ne plus commettre<sup>72</sup>. » Il existe aussi des actions locales qui pourraient servir d'exemples à une campagne d'information et d'action sur le thème « *tous concernés par la pauvreté, tous mobilisés contre ses effets à l'école* », déjà expérimentée dans l'Académie de Nancy-Metz. L'enjeu « est de présenter la pauvreté, d'une part comme une situation non stigmatisante qui peut arriver et qui n'est donc pas honteuse, et, d'autre part, comme une situation non tolérable qu'on ne peut ni ne doit banaliser. »

---

<sup>64</sup> Page 134 du rapport.

<sup>65</sup> Pages 26 et 27.

<sup>66</sup> Voir en annexe n° 29 du rapport, *Les besoins des enseignants en matière de formation continue en France*, Schéma communiqué par Eric Charbonnier, expert OCDE, audition 2 février 2015.

<sup>67</sup> Pages 135 et 136 du rapport.

<sup>68</sup> Page 142 du rapport.

<sup>69</sup> Page 145 du rapport.

<sup>70</sup> Voir en annexe n°33, *Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation de la mallette des parents*. Extrait du rapport pour le Haut-Commissaire à la Jeunesse, Francesco Avvisati, Marc Gurgand, Nina Guyon, Eric Maurin.

<sup>71</sup> ATD Quart Monde, associé à l'Association de la Fondation des étudiants de France (AFEV), Apprentis d'Auteuil, la Ligue de l'enseignement et le SNUipp-FSU, « Stop aux idées fausses sur la pauvreté », Astrapi, 2014. <https://www.atd-quartmonde.fr/wp-content/uploads/2014/11/Livret-stop-idees-fausses-pauvrete.pdf>

<sup>72</sup> Pages 26 et 27 du rapport.

- des dispositifs<sup>73</sup> comme les **actions éducatives familiales (AEF)** qui s'adressent à des parents ne maîtrisant pas les compétences de base en français, pour aider à résoudre les difficultés rencontrées par ces familles dans le suivi de la scolarité de leurs enfants (la peur de ne pas savoir faire, la honte, les stratégies d'évitement de l'école...) ; les **réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)** dont l'objectif principal est de conforter et soutenir tous les parents dans l'exercice de leur mission éducative ; l'opération « **Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration** » qui permet à des parents immigrés de bénéficier d'une formation tout au long de l'année au sein des écoles ou des établissements. La formation proposée couvre trois objectifs : l'acquisition de la langue française, la présentation des valeurs de la République et de ses institutions, la connaissance de l'École. **La mission préconise de développer ce dernier dispositif comme cela est proposé dans la mesure 6.4 de la grande mobilisation pour les valeurs de la République** ; les Universités populaires de parents (UPP) qui, au nombre **d'une trentaine**, abordent des thèmes comme « l'école et la réussite éducative, la transmission des valeurs, la cohérence éducative et les relations avec les autres intervenants éducatifs, l'image des quartiers populaires et des parents de ces quartiers, être parent aujourd'hui face aux écrans, la violence, la différence et le handicap, parentalité et protection de la petite enfance... ».

Il serait nécessaire aussi, pour la mission de conduire une politique académique d'animation d'espaces parents (il s'agit de locaux réservés aux parents d'élèves pour les accueillir/réunir autour de thèmes comme l'échec scolaire qui pour fonctionner, tout au long de l'année, nécessitent des temps d'animation), d'intégrer aux conventions d'objectifs académiques liant les associations d'éducation populaire et les rectorats, une mission d'animation et/ou de formation des animateurs des espaces parents.

D'autres initiatives sont mentionnées par la mission, d'autres préconisations sont faites comme développer le recours à des adultes-relais<sup>74</sup> chargés de médiation entre milieux scolaire et familial, ou encore de créer une mission « relation familles-écoles » pour coordonner les nombreux dispositifs internes et externes et impulser, coordonner et évaluer les initiatives.

Par ailleurs, il faudrait aussi développer, selon la mission, le partenariat entre tous les acteurs du système éducatif : coordonner dans chaque académie et en lien avec les collectivités territoriales une politique d'aide à **l'hébergement en internat<sup>75</sup> pour les publics les plus en difficulté** ; renforcer dans le cadre des projets éducatifs territoriaux (PEDT)<sup>76</sup> le pilotage de **l'accompagnement à la scolarité<sup>77</sup>** en vue de le rendre véritablement utile à ceux qui en ont le plus besoin et en veillant à ce que cette action se professionnalise sans se substituer à celle de l'école ; déployer les programmes de réussite éducative (qui ont pour but l'accompagnement de l'élève<sup>78</sup>) autour de chaque collège REP+ et des écoles associées et renforcer leurs actions là où ils existent.

---

<sup>73</sup> Pages 147 à 152 du rapport.

<sup>74</sup> Page 152 du rapport.

<sup>75</sup> Page 155 du rapport.

<sup>76</sup> Le projet éducatif territorial (PEDT) « formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs.

<sup>77</sup> Le dispositif « contrat local d'accompagnement à la scolarité » (CLAS) vise au soutien des actions d'accompagnement des enfants et des parents pour favoriser la réussite scolaire.

<sup>78</sup> Un référent de parcours assure le suivi individuel et le relais avec les familles. En plus d'un accompagnement scolaire, il est proposé des solutions adaptées à chaque enfant, via des actions de natures très différentes : suivi social et/ou médical, activités culturelles ou sportives, ateliers d'expression ou dialogue parents/école.