

*Date de dépôt: 19 mars 2003*

*Messagerie*

**Rapport du Conseil d'Etat  
au Grand Conseil sur la motion de M<sup>m</sup>es Marie-Françoise de  
Tassigny et Nelly Guichard concernant un soutien accru aux  
élèves en grandes difficultés**

Mesdames et  
Messieurs les députés,

En date du 5 avril 2001 le Grand Conseil a renvoyé au Conseil d'Etat cette motion qui a la teneur suivante :

*LE GRAND CONSEIL,*

*considérant :*

- le vote du Grand Conseil le 31 août 2000 instituant une généralisation de la 7<sup>e</sup> hétérogène au cycle d'orientation,*
- le vote négatif du peuple le 4 mars 2001 de la loi généralisant la 7<sup>e</sup> hétérogène au cycle d'orientation;*
- les conclusions de l'étude du SRED (Service de recherche en éducation),*
- les déclarations du Conseil d'Etat au sujet des élèves en grandes difficultés,*

*invite le Conseil d'Etat*

- à présenter dans les meilleurs délais des solutions concernant les élèves du cycle d'orientation en grandes difficultés,*
- à renforcer les passerelles entre les diverses sections du cycle d'orientation,*
- à consacrer des moyens financiers pour les élèves en échec scolaire et pour la formation des enseignant-e-s destiné-e-s à cette mission délicate.*

**Première invite :** « à présenter dans les meilleurs délais des solutions concernant les élèves du cycle d'orientation en grande difficulté »

Depuis plusieurs années, le cycle d'orientation s'inquiète de l'augmentation des difficultés d'encadrement des élèves « brouillé-e-s avec l'école ». De tel-le-s élèves présentent de grandes difficultés d'ordre scolaire (scolarisation antérieure incomplète, lacunes importantes dans les connaissances de base, absence de méthodes de travail efficaces, etc.) ou d'ordre personnel (vécu traumatisant, défaut de concentration, encadrement insuffisant, crise d'adolescence particulièrement forte, etc.). Il n'est pas rare, bien sûr, que les premières difficultés soient la conséquence des secondes, leur cumul aboutissant à des situations que l'on peut qualifier de dommageables pour la personne concernée, sa classe, voire l'établissement tout entier.

Les premières mesures prises par le cycle d'orientation étaient d'ordre général. En ce qui concerne les difficultés purement scolaires, le cycle d'orientation a mis en place, depuis sa création, des dispositifs dits « de pédagogie compensatoire » (appuis, rattrapages, études surveillées, cercles d'étude, etc.). Dans les années 1990, l'évolution de la société et des mœurs a incité le cycle d'orientation à mieux impliquer les élèves dans la vie de l'école, à les rendre partie prenante des mesures décidées par le corps enseignant et les directions pour que l'établissement continue à être un lieu où l'enseignement peut se dérouler dans les meilleures conditions.

Des actions concrètes ont été alors déployées sur le terrain des collèves du cycle d'orientation dans le cadre de ce qui a été défini comme une des six priorités du cycle d'orientation, la quatrième : « Participation et encadrement des élèves ». Parmi ces actions, la première à être généralisée à l'ensemble des dix-sept collèves a été un nouveau « carnet de l'élève » qui préconise et facilite la communication immédiate avec les parents afin que chacun des deux partenaires famille/école puisse mieux jouer son rôle (LIP, art. 5, al. 1 : « L'école publique complète l'action éducative de la famille en relation étroite avec elle ... »). D'autres actions se sont développées, celles-ci en fonction du contexte de chaque établissement, de son « génie local », toujours dans le cadre de la priorité 4, assemblées d'élèves, conseils de délégué-e-s de classe, parlements d'élèves, etc., afin que les conflits puissent être gérés autrement qu'en actes violents et que les mesures organisationnelles et disciplinaires prennent du sens pour les élèves.

Les dispositifs de pédagogie compensatoire et les réalisations liées à la priorité 4 sont toujours d'actualité et il n'est pas question de les abandonner. Cependant, il est apparu qu'un certain nombre d'élèves, dans chaque collège du cycle d'orientation, ne peuvent se conformer aux règles élémentaires de la vie en communauté, ni ne peuvent surmonter sans mesures exceptionnelles leurs importantes difficultés scolaires. Dans les faits, ces difficultés cumulées se traduisent :

- par des actes de violence contre les personnes et les biens;
- par des incivilités répétées, voire chroniques (grossièretés, irrespect, comportements inadéquats);
- par un absentéisme fréquent pouvant aboutir à une phobie scolaire (l'élève a de lui/d'elle une image si mauvaise qu'il/elle ne supporte plus de la soumettre au regard de la communauté);
- finalement par la rupture scolaire : impossibilité d'accomplir les apprentissages scolaires, donc de se maintenir dans un cursus de formation cohérent et prometteur.

Pour l'année scolaire 2001-2002, les dix-sept collèges du cycle d'orientation ont reçu un budget spécial (de l'ordre d'un demi-poste d'enseignement par établissement) pour mettre en œuvre des démarches particulières d'aide aux élèves en si grandes difficultés personnelles qu'ils/elles sont passablement ou totalement brouillé-e-s avec l'école. Chaque collège a donc imaginé un certain nombre d'actions en fonction de la situation locale et des forces qu'il a à disposition.

Ces actions peuvent être regroupées en dix chantiers qui exigent un effort et un investissement tout particuliers de l'ensemble des collaborateurs/trices de l'école.

Les dix-sept établissements ne s'impliquent pas dans la totalité des dix chantiers. On remarquera cependant que tous les collèges s'investissent dans les trois axes de l'aide aux élèves en (très) grandes difficultés : prévention, gestion, suivi.

En outre, ces actions sont évaluées par la direction générale du cycle d'orientation en collaboration avec les directions de collège afin d'en déterminer la pertinence et l'efficacité pour, le cas échéant, faire encore mieux les prochaines années.

### ***1. Renforcement des maîtrises de classes***

La nouvelle grille-horaire du cycle d'orientation prévoyait une heure de maîtrise de classe tous les quinze jours. Certains collèges ont estimé qu'il

convenait de renforcer cette activité, soit en permettant aux enseignant-e-s de rencontrer leurs élèves plus souvent (fréquence hebdomadaire dans certaines classes, certains degrés ou certains regroupements), soit en facilitant la prise en charge individuelle, soit en instituant des co-maîtrises.

Dans tous les cas, l'investissement est mis sur le rôle central que joue le/la maître-sse de classe, notamment à titre préventif, qui dispose du plus grand nombre de renseignements sur ses élèves et qui est le pivot des relations entre adultes à l'intérieur de l'école (équipes psychosociales) et à l'extérieur de celle-ci (parents, responsables de foyers d'accueil, etc.). Les questions d'orientation sont aussi fondamentales dans la gestion de cas difficiles (aider l'élève brouillé-e avec l'école à élaborer un projet de formation).

Après une première évaluation, une légère modification a été apportée à la nouvelle grille-horaire, modification qui institue une heure **hebdomadaire** de maîtrise de classe au 7<sup>e</sup> et au 8<sup>e</sup> degré dès la rentrée 2002.

## ***2. Permanence : prise en charge immédiate des élèves perturbateurs/trices***

Certaines situations vécues par les élèves, voire des dispositions caractérielles, peuvent engendrer des situations de crise. Celle-ci peut éclater en classe. Par ailleurs, certain-e-s adolescent-e-s peuvent présenter un comportement si perturbé et si perturbateur qu'il en devient incompatible avec un déroulement normal du cours. L'élève est alors exclu momentanément de la classe, ce qui résout peut-être le problème sur l'heure mais pas à long terme, quand une telle mesure n'accentue pas encore la crise que vit l'adolescent-e. Plusieurs collègues ont donc décidé d'investir dans la création d'un lieu d'accueil pour ces élèves en rupture momentanée. Il s'agit de permettre à l'élève de régulariser ses tensions intérieures, d'éviter que, livré-e à lui-même, il/elle ne s'en prenne aux biens ou aux personnes dans les couloirs de l'école, de le/la remettre le plus rapidement possible au travail. Selon les cas, cette permanence est assurée par un membre de la direction, un-e ou plusieurs enseignant-e-s, un-e conseiller/ère social-e. Dans tous les cas, les buts demeurent les mêmes : soulager la classe d'un élément perturbateur, faciliter la prise en charge immédiate de l'élève afin de le calmer, de l'écouter et de le disposer à réintégrer rapidement les cours.

## ***3. Encadrement en dehors des horaires scolaires***

Les adolescent-e-s ont parfois de la peine à gérer leur temps libre, notamment celui qui sépare les cours du matin de ceux de l'après-midi, aussi celui qui suit immédiatement la fin des cours, sans oublier le mercredi après-

midi et les week-ends. Certain-e-s jeunes ont besoin d'aide pour investir efficacement ces moments, les utiliser pour avoir une activité structurée – ne serait-ce que faire ses devoirs scolaires – et surtout éviter l'ennui et la violence qui peut en découler parfois. L'investissement particulier de l'école dans la prise en charge des jeunes en difficultés en dehors des horaires scolaires au sens strict passe par un projet comme « Sporto Allegre » (activités sportives le mercredi après-midi – et peut-être le samedi – organisées en partenariat avec les maisons de quartier, les îlotiers et la délégation Jeunesse de la Ville de Genève), la mise sur pied de « semaines hors cadre » qui permettent de remobiliser des jeunes autour d'activités physiques, sportives et éducatives, la création de synergies entre l'école et la cité par un enseignement de type dual (école-petits jobs) en collaboration avec les maisons de quartier, les travailleurs/euses extra-muros, l'office d'orientation et de formation professionnelle (OOF), l'agencement de lieux attractifs dans l'école (cafétéria, espace ludique) animés par des enseignant-e-s en collaboration avec les conseillers/ères sociaux/ales, les médiathécaires ou d'autres adultes de l'école, un coin-repas où les élèves peuvent rencontrer des enseignant-e-s, l'extension des cercles d'études où l'on apprend non seulement les matières scolaires, mais plus simplement à travailler, la mise sur pied d'une vaste manifestation dans l'organisation de laquelle les élèves peuvent s'investir et trouver un sens très concret à ce qu'ils font, par exemple dans le cadre d'un jumelage avec des écoles lointaines, dans des pays moins favorisés que le nôtre.

#### ***4. Développement de l'Information scolaire et professionnelle (ISP), aide à l'élaboration d'un projet de formation personnel***

Il est difficile, à l'âge des élèves du cycle d'orientation, de développer un projet de formation personnel. Certain-e-s élèves s'en accommodent fort bien (tant qu'ils/elles réussissent à l'école ... ils/elles verront bien plus tard). Pour d'autres, le « no future » est dramatique et engendre des comportements inadéquats, voire un désinvestissement total. Montrer à ces jeunes que des portes sont ouvertes, les aider à donner du sens au travail scolaire, les conduire vers l'élaboration d'un projet personnel de formation, les mettre en contact avec le monde professionnel, tels sont les buts – la liste n'est pas exhaustive – des activités d'information scolaire et professionnelle que ces établissements mettent en place en plus des cours réguliers que tou-te-s les élèves peuvent avoir.

### **5. Tutorat, accompagnement personnel de certain-e-s élèves**

Un encadrement ciblé des élèves en rupture, une disponibilité d'accueil et d'écoute, un suivi de la scolarité et l'élaboration d'un projet de formation, une meilleure connaissance et utilisation du réseau de prise en charge, la constitution d'un relais entre la direction, les parents, le corps enseignant et l'équipe psychosociale, telles sont les prestations offertes par ces maîtres-tuteurs et maîtresses-tutrices.

### **6. Espaces-relais**

#### *Objectifs :*

Permettre de remobiliser des jeunes en rupture scolaire (principalement ceux/celles dont le comportement est quasi en permanence incompatible avec le bon déroulement des cours et ceux/celles qui manifestent un absentéisme chronique) en leur proposant un cadre de travail et une prise en charge spécifique et temporaire.

#### *Modalités :*

- L'élève reste attaché à sa classe d'origine. Une liaison permanente est assurée entre maître-sse-s de l'espace-relais et les maître-sse-s de classe. Le séjour dans l'espace-relais est temporaire. Le but visé est de réinsérer l'élève dans sa classe le plus rapidement possible.
- L'admission dans les espaces-relais doit se faire en plein accord avec l'élève et ses parents (contrat).
- Les activités proposées dans le cadre de l'espace-relais sont adaptées aux difficultés particulières de chaque élève. Elles peuvent être collectives ou individuelles. Les intervenant-e-s favorisent la réalisation de projets (re)mobilisateurs.
- Les intervenant-e-s adultes forment un réseau avec les collègues, la direction, l'équipe psychosociale, d'autres instances à l'extérieur de l'école (maisons de quartier, par exemple).

### **7. La médiation**

Les élèves en difficulté (aussi les autres !) peuvent se trouver au centre de conflits, entre eux/elles ou entre eux/elles et des adultes, conflits dont la résolution passe bien souvent par le rétablissement de la communication entre les deux parties. L'intervention d'un-e médiateur/trice est alors indispensable, médiateur/trice qui peut être :

- un-e intervenant-e extérieur-e spécialisé-e;

- un membre du corps enseignant ou de la direction;
- un-e élève (médiation par les pairs).

Dans ces deux derniers cas, il est important que les personnes soient formées à la médiation et les collègues font alors appel à des spécialistes. La médiation par les pairs implique, de plus, que cette formation soit constamment renouvelée puisque les élèves ne restent que trois ans au cycle d'orientation (certains collègues sont d'ailleurs impliqués dans un tel processus depuis plusieurs années). La médiation s'élargit en outre souvent, pour les adultes qui interviennent, à un travail de coordination et d'élaboration participative de décisions.

### ***8. Intensification de la collaboration famille-école***

La collaboration entre la famille et l'école fait appel à un certain nombre de documents (carnet individuel de l'élève, livret scolaire, circulaires) et de pratiques (entretiens entre le corps enseignant ou/et la direction ou/et l'équipe psychosociale et les parents, réunions de parents, etc.) qui semblent ne pas être suffisants dans certains cas. Il s'agit alors d'intensifier ces liens, aussi dans un but préventif, notamment

- en repensant les documents officiels de communication en fonction de la langue parlée par les parents (traduction ou présentation plus graphique, moins verbeuse, de ces documents);
- en repérant, en collaboration avec les services sociaux communaux, les familles en grande détresse;
- en collaborant de manière plus étroite avec l'association de parents locale pour mettre sur pied des actions communes.

A la rentrée scolaire 2002, la présidente du département de l'instruction publique a adressé un message à tous les parents d'élèves mineur-e-s afin de leur rappeler l'importance à accorder à la notion de respect des personnes, des biens et des règles de vie commune indispensables au bon fonctionnement des lieux d'enseignement et d'éducation et leur responsabilité dans ce domaine. Ce rappel, jugé bienvenu par l'ensemble des partenaires de l'école, a permis de préciser les rôles de chacun et a renforcé la légitimité des mesures prises par l'école.

## **9. Co-enseignement**

Les élèves en échec relatif dans le courant de l'année scolaire ou définitif en fin d'année peuvent devenir des élèves en grande difficulté, surtout si ce scénario d'échec se reproduit d'année en année, parfois depuis le début de la scolarité. Il s'agit de prévoir cet échec en intensifiant l'encadrement et le suivi individuel en classe déjà. Pour ce faire, une formule de co-enseignement a été imaginée qui permet la présence ponctuelle de deux enseignant-e-s devant le groupe-classe où la présence d'élèves qui pourraient devenir brouillé-e-s avec l'école est détectée.

## **10. Charte d'établissement**

Plusieurs établissements se sont déjà lancés dans l'élaboration de chartes qui fondent les principes conviviaux indispensables à la création, au maintien ou à l'amélioration d'un bon climat de travail entre élèves et enseignant-e-s. De telles chartes, si elles impliquent bien dans leur élaboration toutes les personnes actives de l'établissement (élèves, corps enseignant, cadres administratifs/ives, personnel administratif et technique), représentent un bon moyen de prévention de la violence et de l'incivilité et évitent aussi que les difficultés dans lesquelles certain-e-s élèves se débattent ne soient accentuées par un mauvais climat relationnel au sein de l'école.

Dans le cadre de l'évaluation globale de la rénovation du cycle d'orientation, évaluation pilotée par le SRED, une recherche est précisément centrée sur cette importante question du « climat d'établissement ». L'objectif est d'étudier l'adaptation des établissements à leur public et à leur environnement, et de voir dans quelle mesure des paramètres différents et susceptibles de se modifier produisent des climats différents, par leur agrégation et leurs interactions.

## Investissement des collèges du cycle d'orientation dans les formes d'aide aux élèves en (très) grandes difficultés

	A U	B C	B U	C A	C L	C D	F L	F O	F O	G O	G R	G C	M A	P I	R E	S N	S N	V O	V U	
Renforcement de la maîtrise de classe	✓		✓					✓		✓			✓	✓	✓				✓	
Prise en charge immédiate	✓		✓			✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓					✓
Encadrement hors horaires scolaires	✓	✓	✓			✓	✓			✓					✓				✓	
Développement de l'ISP	✓					✓		✓		✓						✓				
Accompagnement personnalisé	✓	✓		✓						✓		✓		✓	✓				✓	
Espaces-relais					✓							✓		✓	✓	✓			✓	
Médiation				✓			✓		✓							✓				
Intensification de la relation famille/école						✓										✓				
Co-enseignement										✓										
Education citoyenne (charte, conseils, ...)	✓			✓		✓	✓		✓											

### Légende :

AU-Aubépine, BC-Bois-Caran, BU-Budé, CA-Cayla, CL-Colombières, CD-Coudriers, FL-Florence, FO-Foron, GO-Golette, GR-Gradelle, GC-Grandes-Communes, MA-Marais, PI-Pinchat, RE-Renard, SN-Sécheron, VO-Voires, VU-Vuillonex.

Après une première évaluation (printemps 2002) de l'efficacité des moyens investis, les directions des collèges du cycle d'orientation maintiennent l'ensemble des pistes retenues, mais en privilégient sept :

- prise en charge individuelle par des membres de la direction;
- renforcement de la maîtrise de classe;
- prise en charge individualisée par des maître-sse-s référent-e-s ou des équipes pédagogiques;
- dispositifs-relais;

- intensification de la collaboration avec les institutions (foyers d'accueil, service médico-pédagogique, office d'orientation et de formation professionnelle, protection de la jeunesse, etc.);
- médiation;
- projet personnel de l'élève.

**Deuxième invite :** « à renforcer les passerelles entre les diverses sections du cycle d'orientation »

La nouvelle organisation du cycle d'orientation qui est entrée en vigueur progressivement (7<sup>e</sup> degré : rentrée 2000; 8<sup>e</sup> degré : rentrée 2001; 9<sup>e</sup> degré : rentrée 2002) abolit les sections définies selon des disciplines spécifiques (latin pour la section latine, physique et biologie pour la section scientifique, anglais pour la section moderne, etc.) et instaure des regroupements différenciés sur la base des effectifs et qui tiennent compte du rythme d'apprentissage des élèves et des retards qu'ils/elles ont à combler :

- au 7<sup>e</sup> degré : regroupements A à effectif ordinaire (maximum 24 élèves)  
regroupements B à effectif réduit (maximum 18 élèves)  
regroupements C à petit effectif (maximum 13 élèves)
- au 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degré : regroupements A à effectif ordinaire (maximum 24 élèves) et B à effectif réduit (groupes de 13 à 18 élèves visant une moyenne de 15).

(article 37 du nouveau règlement du cycle d'orientation C 1 10. 27)

En outre, le principe des mêmes objectifs d'apprentissage est appliqué à tou-te-s les élèves, c'est-à-dire que chaque élève a accès aux mêmes savoirs de base. Au sein des différents regroupements, une pédagogie différenciée est alors mise en œuvre pour tenir compte des spécificités individuelles. Ainsi chaque élève peut-il/elle tirer le meilleur de lui-même. Les élèves des regroupements B et C qui améliorent leurs performances et combler leurs retards peuvent avoir accès aux regroupements B (s'il/elle provient de C) ou A (s'il/elle provient de B).

En outre, en cas de non-promotion, lorsque celle-ci est la conséquence d'une situation particulière vécue par l'élève ou d'une insuffisance limitée à une discipline, les directions peuvent prendre des mesures particulières telles que la dérogation, l'essai ou le redoublement (article 42 du nouveau règlement du cycle d'orientation C 1 10.27). La direction générale du cycle d'orientation et les directions d'école étudient actuellement la possibilité

d'organiser au 8<sup>e</sup> degré des classes de renforcement dont l'objectif principal est de prendre en charge prioritairement les élèves non promu-e-s de 7<sup>e</sup> B et de 7<sup>e</sup> C, mais qui ne peuvent redoubler en raison de leur âge, afin de leur permettre de raccrocher à une 9<sup>e</sup> régulière l'année suivante.

Enfin, les élèves qui rencontrent des difficultés spécifiques dans une discipline, voire d'organisation du travail, peuvent bénéficier d'une assistance pédagogique sous forme de divers dispositifs tels que dépannage, appui, rattrapage, cercle d'étude, études surveillées (article 43 du nouveau règlement du cycle d'orientation C 1 10. 27). En juin 2002, ce ne sont pas moins de 92 élèves qui ont été promu-e-s d'un regroupement vers l'autre (du regroupement C vers le regroupement B ou du regroupement B vers le regroupement A).

**Troisième invite :** *« à consacrer des moyens financiers pour les élèves en échec scolaire et pour la formation des enseignant-e-s destiné-e-s à cette mission délicate »*

Des moyens financiers accrus ont été accordés aux collèges du cycle d'orientation spécifiquement pour venir en aide aux élèves en échec scolaire. Attendu que cet échec peut être la conséquence de problèmes sociaux, une partie de ces moyens financiers concerne l'encadrement social des élèves et 3,5 postes supplémentaires ont été attribués en 2002 pour faire en sorte que les dix-sept collèges du cycle d'orientation soient dotés d'un poste et demi de conseiller/ère social-e.

En outre, sur le plan scolaire, pour financer les actions décrites dans la réponse à la première invite, ce sont neuf postes d'enseignement qui ont été attribués en 2001, ce qui représente une fourchette de 10 à 12 heures hebdomadaires d'enseignement par collège, attribution en fonction du nombre total d'élèves de l'établissement. Cette dotation a été doublée pour la rentrée 2002, si bien que chaque établissement du cycle d'orientation dispose de l'ordre de grandeur d'un poste d'enseignement dévolu spécifiquement à l'aide aux élèves en grandes difficultés.

En ce qui concerne la formation du corps enseignant, il convient de distinguer formation initiale et formation continue.

S'agissant de la formation initiale dispensée à l'Institut de formation des maître-sse-s de l'enseignement secondaire (IFMES), les méthodologies applicables aux élèves en difficulté scolaire sont enseignées dans les séminaires de didactique des différentes disciplines. En outre, cette question est traitée de différentes manières :

- au gré du suivi individuel des maître-sse-s en formation par les maître-sse-s formateurs/trices;
- dans le séminaire d'analyse des pratiques qui regroupe les maître-sse-s d'une même discipline de formation avec leurs formateurs/trices;
- dans les deux journées de formation centrées sur l'animation de groupe;
- dans les conférences de psychologie de l'adolescence au cours desquelles les comportements « déviants » sont étudiés;
- dans les séminaires de psychologie et de sociologie qui suivent ces conférences.

Quant à la formation continue, elle est organisée en dispositifs auxquels les enseignant-e-s peuvent s'inscrire. Parmi ces dispositifs, l'un, dispensé par M. Patrick Guyotot, de l'Université de Lyon, est consacré à la différenciation pédagogique (prise en compte dans l'enseignement collectif des difficultés individuelles d'apprentissage) et plusieurs autres à la problématique des élèves au comportement difficile qui entraîne des difficultés d'apprentissage. Chaque année, plusieurs centaines d'enseignant-e-s, sur les quelque 1800 que compte cet ordre d'enseignement, suivent ces dispositifs.

A la rentrée 2001, ce sont 4 300 000 F francs qui ont été consacrés au cycle d'orientation à la formation continue du corps enseignant, ce qui représente une augmentation d'un million de francs par rapport aux comptes 2000. Cette somme a été maintenue aux budgets 2002 et 2003.

## **Conclusion**

Par ces réponses, nous espérons avoir donné aux motionnaires les éléments qui permettent d'apprécier l'importance que nous accordons à un soutien accru aux élèves en grandes difficultés au cycle d'orientation. Ces difficultés scolaires sont la plupart du temps engendrées par des situations qui dépassent le milieu scolaire au sens strict. Pour qu'elle soient réellement efficaces, les mesures prises par l'école – y compris les sanctions découlant d'une transgression inadmissible des lois et des règlements – impliquent la collaboration étroite des parents, aussi le soutien des milieux politiques, notamment pour le maintien des moyens pécuniaires indispensables au déploiement de ces actions. L'effort financier doit être considéré comme un réel investissement, les mesures de soutien aux élèves en grandes difficultés ayant aussi pour objectif de lutter contre la marginalisation et l'exclusion génératrices de délinquance.

Au bénéfice de ces explications, le Conseil d'Etat vous invite, Mesdames et Messieurs les députés, à prendre acte du présent rapport.

AU NOM DU CONSEIL D'ÉTAT

Le chancelier :  
Robert Hensler

Le président :  
Laurent Moutinot