

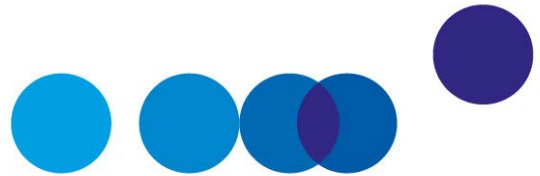
 Commission Enfance et adolescence
présidée par **François de Singly**

Septembre 2015

Rapport

Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent

François de Singly
Vanessa Wisnia-Weill



POUR UN DÉVELOPPEMENT COMPLET DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT

Rapport de la commission
Enfance et adolescence

François de Singly et Vanessa Wisnia-Weill





AVANT-PROPOS



Jean Pisani-Ferry
Commissaire général
de France Stratégie

À la suite de l'adoption du plan pluriannuel de lutte contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, le Premier ministre a demandé à France Stratégie de constituer une commission chargée d'élaborer une stratégie nationale pour l'enfance et l'adolescence.

Le présent rapport, qui résulte du travail conduit sous la présidence de François de Singly, surprendra sans doute. Plutôt que de dresser le catalogue des dispositifs à réformer et des mesures à introduire, il nous invite d'abord à déposer les œillères avec lesquelles trop souvent nous examinons séparément les politiques de l'éducation et de la famille, ou bien segmentons les approches de l'enfance, de l'adolescence et de la jeunesse. Plutôt que de partir des politiques publiques, et des objectifs nécessairement partiels de ceux qui en ont la responsabilité, il nous suggère de centrer notre attention sur les jeunes et les adolescents eux-mêmes.

Il y a deux motifs à cette démarche. Le premier est qu'il est impossible de faire comme si la pauvreté monétaire, qui touche plus d'un tiers des familles monoparentales, le manque de centaines de milliers de places d'accueil collectif pour la petite enfance et l'échec scolaire étaient des problèmes extérieurs les uns aux autres.

Le second est qu'une politique publique compartimentée en autant de silos qu'il se trouve de ministères compétents et d'objectifs distincts manque nécessairement son objet : celui d'un développement à la fois cognitif, personnel et social, qui se construit à travers ces divers âges de la vie que nous nommons enfance, adolescence et jeunesse.

En proposant une stratégie visant le « développement complet » de tous les enfants, le rapport de François de Singly et Vanessa Wisnia-Weill invite à réexaminer nos politiques au regard d'un objectif englobant. Cette ambition ne résulte pas seulement d'une démarche conceptuelle – encore que celle-ci fournisse sa colonne vertébrale au rapport. Elle se fonde aussi sur l'observation du comportement des adolescents et sur le constat de leur propension à cloisonner leur existence sociale.

La valeur de ce rapport tient d'ailleurs à la constance avec laquelle la commission s'est pliée à l'exercice du dialogue : à chacune de ses réunions participaient des adolescents ou des enfants, qui pouvaient ainsi s'exprimer directement, et une enquête qualitative a permis d'approfondir la compréhension qu'ont les adultes du monde mental et social des jeunes et des enfants.

En prenant appui sur de nombreux exemples étrangers, la commission s'est également donné les moyens de ne pas rester prisonnière des catégories à travers lesquelles nous pensons et organisons la prise en charge des jeunes.

Le rapport formule une série de propositions, qui touchent aux finalités, portent sur les méthodes, mais invitent aussi à revoir certaines politiques. Je ne doute pas que certaines nourriront le débat, comme l'orientation n° 6 qui recommande de mettre en place dès le collège un système modulaire de validation des acquis inspiré des unités de valeur en usage à l'université. C'est tout le mérite de ce rapport que de s'être attaché à suivre une démarche cohérente et d'en avoir tiré toutes les conséquences.

Je tiens à remercier le professeur François de Singly, qui a présidé cette commission et l'a nourrie de ses analyses, Vanessa Wisnia-Weill, rapporteure, et l'ensemble des membres de la commission dont la diversité d'expertise a considérablement enrichi le rapport.

Plus que jamais priorité nationale, la jeunesse mérite que la France prenne le temps de réfléchir au dessein qu'elle forme pour ses enfants. L'ambition de ce rapport est de contribuer à cette réflexion.



SOMMAIRE

Synthèse – Principes directeurs pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent	7
Introduction	23
Quelques éléments théoriques	27
Premier axe – Former un individu relié à autrui et capable d'agir en coopérant	33
1. Former par l'expérience aux liens humains : faire du « commun », faire ensemble, se lier.....	34
2. Assurer un cadre commun et républicain garanti par des adultes impliqués	49
3. Fournir aux familles un cadre permettant de mieux articuler autorité et prise d'autonomie	55
Deuxième axe – Mieux cultiver les capacités et les talents.....	63
1. Concilier l'exigence du dépassement de soi et l'apprentissage par tâtonnement	64
2. Faire reculer les situations de grande difficulté scolaire et de décrochage.....	82
Troisième axe – Renforcer la protection et favoriser l'égalité d'accès aux ressources	95
1. Promouvoir des liens sécurisants, lutter contre la maltraitance et recentrer les protections sur les besoins de l'enfant	98
2. Prendre soin et lutter contre les souffrances	112
3. Lutter contre la pauvreté des enfants	119
4. Une gouvernance unifiée.....	129
Conclusion	141
Table des orientations	143

ANNEXES

Lettre de mission.....	147
Composition de la commission Enfance et adolescence.....	149
L'étude TNS Sofres pour la commission	151
Sigles et abréviations	153



SYNTHÈSE

PRINCIPES DIRECTEURS POUR UN DÉVELOPPEMENT COMPLET DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT

Les enfants et les adolescents ont l'impression de mener une vie « fractionnée » entre les contraintes de l'école et les charmes du temps libre. Cette scission trouve son reflet au niveau des politiques publiques, avec d'un côté le ministère de l'Éducation nationale et de l'autre les ministères en charge de la famille, de la santé, de la culture ou du sport. Réduire ces cloisonnements apparaît nécessaire pour que les enfants et les adolescents vivent le mieux possible, conformément aux exigences formulées par la Convention internationale des droits de l'enfant.

Pour esquisser cette unification, la commission Enfance et adolescence¹ choisit de poser comme finalité à l'éducation, et au-delà à l'ensemble de la société, la notion de « développement complet » d'un individu – un individu qui est toujours pensé comme relationnel, c'est-à-dire en lien avec autrui. Cet objectif s'inscrit dans l'idéal que se donnent nos sociétés occidentales contemporaines, où chacun aspire à l'autonomie et à l'individualisation tout en vivant en relation avec des proches, des personnes de référence, des amis, etc.

Vouloir que l'enfant et l'adolescent se sentent moins « éclatés » entre plusieurs mondes dont certains leur semblent lointains (celui de la culture scolaire, notamment) n'implique pas une confusion des lieux et des espaces dans lesquels ils circulent : la famille n'est pas l'école, l'école n'est pas un mouvement d'éducation populaire, un parent ou un professeur n'est pas un ami, etc. Il importe cependant de viser un certain décroisement pour éviter ce régime de « présence-absence » que vivent tant d'enfants et d'adolescents à l'école, pour leur donner la possibilité, au-delà des variations de réussite scolaire, d'être reconnus et de se réaliser *aussi* à l'école. Le

(1) La composition de la commission figure en annexe du rapport.

« développement complet » de soi nécessite une révision importante de nos manières de penser.

Ce principe nous a conduits à ordonner nos préconisations selon trois axes : les deux premiers dessinent les conditions du développement complet – la formation d'un individu « relié » et l'éclosion de ses capacités –, le troisième met l'accent sur la lutte contre les inégalités, afin que tous les enfants puissent accéder aux ressources nécessaires à ce développement.

Premier axe – Former un individu relié à autrui et capable d'agir en coopérant

Former par l'expérience aux liens humains : faire ensemble, se lier

Viser comme objectif idéal le développement complet, c'est rappeler l'incomplétude essentielle de l'humain. L'enfant comme l'adulte ne peut se construire qu'en relation avec d'autres. Encore faut-il pouvoir être affecté par l'autre, s'en soucier et s'y intéresser. C'est pourquoi les facultés de l'attention à autrui, du soin, de l'empathie doivent être cultivées. Il est tout aussi impossible de se développer sans être reconnu et sans reconnaître. Tout cela suppose de cultiver ces aptitudes dans l'expérience des liens, des plus personnels aux plus abstraits (jusqu'au sentiment de citoyenneté).

Le développement passe d'abord par la possibilité de vivre des attachements « sécurisés » en famille et des liens interpersonnels (familiaux, amicaux, etc.), puis par une ouverture à des contextes humains plus diversifiés. Les liens familiaux relèvent très largement de la sphère privée, sous réserve des atteintes spécifiques (voir troisième axe sur la protection de l'enfance) et sans négliger le rôle des institutions dans la création d'un cadre propice au déploiement du travail parental. En revanche, hors de la sphère familiale, tous les enfants et adolescents devraient pouvoir développer des liens forts (sécurisants ou porteurs d'imaginaire et d'identifications) avec des personnes significatives, apprendre à faire ensemble, à s'impliquer. Il y a là un premier enjeu pour une stratégie nationale en faveur de l'enfance et l'adolescence, dont l'école, instance majeure de socialisation secondaire, doit se saisir. Comme les liens interpersonnels ne s'enseignent pas d'abord dans un cours théorique mais se cultivent avant tout dans les rencontres, il s'agit de développer une gamme de situations et d'activités pratiques dans lesquelles les enfants expérimentent le lien à l'autre.

ORIENTATION N° 1. *Bâtir un socle obligatoire de formation par l'expérience pour forger du commun et nouer des liens humains diversifiés, du primaire à la fin du secondaire¹.*

Rendre obligatoires des activités pratiques qui offrent aux enfants et aux adolescents des occasions encadrées de vivre des expériences où ils peuvent se lier à d'autres et développer leur capacité d'interagir avec autrui, qu'il s'agisse de proches ou de liens plus impersonnels.

Pour une grande part, ces activités (qui pourront préfigurer le service civique) n'auront pas vocation à être dirigées par les enseignants et pourront se dérouler dans ou hors les murs de l'école. L'école les reconnaîtra en les validant dans le cursus scolaire mais sans notation, en prenant en compte l'assiduité, en organisant des restitutions en classe ou au sein de l'établissement et, le cas échéant, en les faisant figurer dans un livret inspiré du livret expérimental de compétences. Sur un cycle donné d'enseignement, tous les élèves devront avoir validé au moins une expérience sur chacune de ces activités (« faire » avec des amis, « faire » en groupe collaboratif, aider/prendre soin, etc.).

ORIENTATION N° 2. *Forger du commun dès le primaire, par l'organisation même des enseignements et en luttant contre l'isolement affectif des enfants et des adolescents : dans la mesure du possible, ne pas séparer les amis dans la formation des classes, favoriser les travaux en petits groupes sous la responsabilité des enseignants pour éviter l'isolement de certains élèves, etc.*

La réforme des rythmes scolaires à l'école primaire et le projet de socle commun s'inscrivent déjà en partie dans cette dynamique. En particulier, l'éducation civique et les projets scolaires en équipe y contribueront. Cependant, notre proposition ne saurait s'y résumer car elle fait de l'éducation aux relations un objectif central.

C'est pourquoi nous insistons sur des activités qui se déroulent hors les murs (surtout à l'adolescence) et qui ne reposent pas exclusivement sur les professeurs. Par ailleurs, nous dégageons une éthique de la responsabilité du côté des adultes appelés à jouer un rôle d'« accompagnateurs ». Cette responsabilité est là pour souligner l'asymétrie de rôles entre enfants et adultes, où l'autonomie des uns se nourrit des conditions d'expérience qui leur sont proposées et de l'exemplarité. Elle doit également permettre de donner un sens commun à la diversité de parcours.

(1) Dans cette synthèse, certaines orientations et les propositions sont données sous forme résumée.

Assurer un cadre commun et républicain garanti par des adultes impliqués

L'objectif de formation de soi doit être articulé avec le souci du commun, pour offrir un cadre dans lequel les individus peuvent se singulariser en étant reconnus.

***ORIENTATION N° 3.** Apprendre à faire face à la violence dans l'apprentissage des relations, en rendant visibles et concrètes les règles et les références communes (langue française, valeurs républicaines ancrées dans l'histoire de France, civilité) et en encourageant la pratique de la parole mutuelle à l'école, le tout étant garanti par des adultes référents dans une communauté scolaire impliquée et soudée.*

Nous mettons l'accent sur un type spécifique de responsabilité adulte, qui consiste à fournir des ressources, à ouvrir des possibles et, le cas échéant, à valider et reconnaître des choix. Globalement, et dans des registres distincts (parents, professeurs, animateurs ne peuvent être rabattus les uns sur les autres), il faut promouvoir un rôle de l'adulte dans l'accompagnement de la traversée des épreuves de l'individualisation, et pas seulement dans le déminage des situations conflictuelles. Cette fonction ne se substitue pas à celles plus traditionnelles de protection et de transmission, elle les complète.

Fournir aux familles un cadre permettant de mieux articuler autorité et prise d'autonomie

Pour les parents, accompagner l'enfant suppose l'apprentissage d'un « savoir autoriser et valider », soit une autorité sans autoritarisme. Au-delà des parents, les personnels des institutions doivent fournir un cadre susceptible d'ouvrir cet espace d'autonomisation progressive et protégée. Cela soulève en particulier des questions en matière de capacité juridique. La commission a recherché ici un équilibre entre autonomie et protection : il s'agit d'éviter les influences de type sectaire et de faire en sorte que la logique des droits de l'enfant ne soumette pas les enfants à une contrainte persécutante en les renvoyant trop à leur responsabilité, par exemple dans les cas de divorce.

L'incapacité juridique connaît déjà quelques exceptions – notamment en matière de contraception ou d'IVG – qui ont pour but de permettre au mineur un meilleur accès à certains actes ou services. On pourrait envisager une extension des domaines de capacité juridique du mineur, notamment pour éviter que certaines décisions soient prises en son nom par ses parents, sans qu'il soit consulté.

ORIENTATION N° 4. *Faire évoluer le cadre légal des relations entre parents et enfants.*

Proposition a. *Condamner par principe les châtiments corporels et dégradants dans le code civil, conformément aux recommandations du Conseil de l'Europe et du Comité des droits de l'enfant des Nations unies.*

Proposition b. *Instaurer une capacité progressive de « refus » au lieu de l'incapacité civile.*

La fonction parentale élargie requiert une mobilisation significative des parents, hommes et femmes. Cela nous conduit à mettre l'accent sur le travail parental, rendu trop souvent invisible. L'État a un rôle à jouer pour encourager l'investissement quantitatif et qualitatif des parents auprès de leurs enfants, sans méconnaître une division du travail parental qui reste déséquilibrée, et en évitant de se faire le véhicule de nouvelles normes de parentalité culpabilisantes.

ORIENTATION N° 5. *Sanctuariser un temps parental et favoriser des organisations du travail permettant un investissement multidimensionnel plus paritaire des pères et des mères, pour améliorer la qualité et la quantité des temps parentaux.*

Deuxième axe – Mieux cultiver les capacités et les talents

Concilier l'exigence du dépassement de soi et l'apprentissage par tâtonnement

Dans nos sociétés occidentales, l'individu doit s'accomplir dans l'agir afin de « devenir soi-même » en étant reconnu par d'autres. La commission a souhaité réexaminer à cette aune les finalités éducatives dans une école en crise, pour cerner les critères sur lesquels juger de l'efficacité et de l'inégalité. Elle a voulu insister sur le développement des capacités et des talents pour tous les jeunes. Cela suppose d'aborder à la fois la question de l'individualisation et de la diversification des parcours, et leur prise en compte par un système commun (pour éviter une individualisation anémique, où le décrochage deviendrait porteur de plus d'inégalités).

Cette inflexion du modèle éducatif nous paraît nécessaire pour offrir une réponse systémique aux risques de désengagement vis-à-vis de l'école et à l'exigence d'équiper les enfants en connaissances et compétences.

De fait, la commission considère le décrochage scolaire comme le triste résultat d'un phénomène plus général : de nombreux jeunes Français vivent une partie de leur vie scolaire dans un relatif désengagement. Même dans des pays souvent donnés en exemple pour leurs performances scolaires, un nombre important de « décrocheurs » subsiste, ce qui devrait inciter à analyser les conditions d'une société véritablement inclusive, où chacun développe des « capacités ». En phase avec le développement psychique et social des adolescents, l'institution scolaire pourrait plus clairement prendre en considération les conditions de réalisation de soi (donc la confrontation à l'exigence), aux côtés de dispositifs centrés sur la bienveillance éducative, par ailleurs nécessaires.

Il y a aujourd'hui un déficit de légitimité de ces dimensions au collège, voire au lycée : on oscille entre une focalisation sur le niveau des plus vulnérables et un élitisme de la sélection pour la sélection (qui peut très bien se faire à niveau moyen, comme le montrent nos résultats PISA en mathématiques et en sciences), qui ne doit pas être confondu avec le désir de savoir et le dépassement encouragé. Il convient de sortir de cette impasse où les promoteurs de l'égalité des chances accusent les défenseurs de l'égalité des résultats de faire baisser le niveau, tandis que les seconds reprochent aux premiers d'être élitistes et de ne pas se soucier des élèves en échec. Il faut procurer des occasions plus diversifiées et reconnues de rejouer des épreuves où l'on a une chance de s'améliorer et de gagner dès l'école, donc intégrer plus tôt au système éducatif une dose de « sur-mesure » pour chaque élève, et développer la reconnaissance de capacités plurielles, sans falsifier le jeu des évaluations scolaires.

ORIENTATION N° 6. *Développer dès le collège un nouveau système de validation des acquis plus modulaire et cumulatif, sur le modèle des unités de valeur universitaires, offrant une diversification et une personnalisation des champs de formation des capacités, et articulé à un tronc commun rigoureux resserré.*

Chaque élève construira ce parcours d'options au long de sa scolarité, avec le soutien personnalisé de ses enseignants et de l'établissement. Le tronc commun plus resserré disposera des moyens nécessaires pour former toute une classe d'âge à des niveaux cibles rigoureux.

Proposition a. *À partir du collège, un jeu optionnel élargi et remanié au service d'une différenciation porteuse de capacités sera mis en place. Les options devront concerner tout le monde : elles comprendront aussi bien les langues et le domaine artistique que des savoirs et des savoir-faire extrascolaires, tels que le codage informatique, la vidéo, le bricolage 3D, la cuisine, etc., et aussi les*

disciplines de l'actuel socle commun. Certains élèves pourront cumuler des options sur des champs manuels, sportifs, artistiques, des projets mettant en avant le faire, d'autres approfondir les mathématiques, les sciences ou le français. Les élèves auront la possibilité d'opérer leur apprentissage hors des murs de leur collège (avec le concours de professionnels volontaires ayant contracté avec l'Éducation nationale).

Proposition b. Un système de validation modulaire sur les options et le tronc commun sera instauré, avec un nombre obligatoire de crédits pour tous et une validation de « modules » de base à acquérir sur un cycle (socle commun resserré, sur lequel il n'y aura pas de compensation possible avec les options).

Proposition c. Les programmes fixeront un cadre rigoureux et un niveau d'exigence absolu plus clair. Par exemple, des standards de niveaux, tels que ceux des enquêtes CEDRE ou PISA, sur un nombre restreint d'items des disciplines du tronc commun, pourraient être définis (en affichant les niveaux minimums requis pour une classe d'âge mais aussi les niveaux supérieurs) et servir de base à des ressources en ligne, incluant exercices et tutoriels.

Proposition d. Dans ce système, les classes restent hétérogènes tandis que les volets optionnels ouvrent les possibles pour tous les enfants et pas seulement pour ceux habituellement sélectionnés via les options de langue.

Proposition e. Permettre une déclinaison locale des parcours optionnels. Les établissements établiront la palette des parcours optionnels en lien avec les enseignants, qui assumeront chacun un enseignement optionnel. Toutefois chaque établissement développera des approfondissements aussi bien sur l'ensemble de la palette des disciplines académiques que sur divers modules non académiques. Pour ces derniers, ils le feront en lien avec une instance locale qui recensera les activités possibles « hors les murs » et en assurera un accès plus égalitaire aux enfants (voir troisième axe). Les enseignants et chefs d'établissement auront à développer un rôle de tutorat des élèves pour proposer un certain équilibre du parcours optionnel tout en permettant que des goûts et talents singuliers s'affirment.

Proposition f. Articuler ces nouveaux modules aux enseignements existants et prévoir le financement des activités « hors les murs ». Les modules portant sur des disciplines académiques pourraient le cas échéant être assurés à périmètre constant du nombre d'enseignants : une piste à explorer serait la diminution de la durée des cours – réduits à 45 ou 50 minutes –, à l'instar de

ce qui se pratique déjà dans certains établissements, ce qui libérerait environ trois heures par semaine et par enseignant¹, et cinq heures par élève. Plus généralement, diverses pistes de réallocations sont envisageables. Le financement des activités hors les murs serait en partie public (national et local) et modulé en fonction des ressources de la famille.

ORIENTATION N° 7. *Faire évoluer la notation pour valoriser les progrès et se doter de moyens d'évaluer des modules moins académiques.*

ORIENTATION N° 8. *Faire preuve d'une exigence accrue sur la maîtrise du français, la formation au raisonnement, à l'esprit critique et à la narration, afin d'inscrire les logiques d'individualisation partielles du parcours scolaire dans des normes communes et un vivre ensemble.*

Diminuer le nombre d'élèves en grande difficulté scolaire et d'élèves décrocheurs

Le décrochage est un processus multifactoriel qui commence tôt, l'origine sociale pesant particulièrement sur le retard scolaire. Le plan de lutte contre le décrochage annoncé par la ministre de l'Éducation nationale en novembre 2014 a déjà identifié une série de leviers (prévention, nouvelle approche plus modulaire et diversifiée, etc.). Si la commission Enfance et adolescence partage ces orientations, elle a souhaité insister sur des recommandations spécifiques.

Nous mettons l'accent sur l'alliance avec les parents dans la mobilisation de tous contre le décrochage, qui s'inscrit tout à fait dans l'approche décloisonnée que promeut notre stratégie. Nous insistons sur un meilleur équilibre entre les ressources apportées par l'institution scolaire (qui doivent être renforcées) et la demande d'implication des parents.

ORIENTATION N° 9. *Renforcer l'articulation entre l'école et les parents.*

Proposition a. *Mieux informer les parents du niveau que doivent atteindre leurs enfants en fin de cycle des apprentissages fondamentaux sur le pilier « lire, écrire, compter » (ressources en ligne avec des exemples concrets, des bases de données d'exercices par niveaux et des tutoriels). En éducation prioritaire, des moyens (en temps et en lieux) seront dégagés pour présenter*

(1) Si les cours sont ramenés à 50 minutes, un professeur certifié qui enseigne 18 heures par semaine, soit 18 unités d'une heure de cours, pourrait continuer d'assurer ses 18 unités tout en délivrant trois heures d'enseignement optionnel sur sa discipline.

ces objectifs et ces ressources aux parents et pour faire le point régulièrement sur les parcours des enfants.

Proposition b. *Accroître l'ouverture de l'école et du collège en explorant plusieurs pistes : participation occasionnelle des parents en classe, moments réguliers de convivialité, formations offertes aux parents, etc.*

Pour le deuxième axe du plan de lutte contre le décrochage (le choix de la prévention), au-delà de la formation des enseignants et de la diffusion des méthodes pédagogiques efficaces, nous mettons l'accent sur la constitution d'une communauté apprenante, avec un volet sur la vie des établissements et un volet numérique de ressources en ligne, supports des orientations n° 9 et n° 10.

ORIENTATION N° 10. *Développer le travail en réseau des enseignants : les aider à se constituer en communauté apprenante, qui échange sur les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour l'apprentissage de la lecture et du calcul, et sur les solutions apportées à des besoins éducatifs particuliers. Dans le prolongement du projet D'COL¹, le ministère de l'Éducation nationale pourrait élaborer une plateforme collaborative ouverte avec une architecture lisible et des ressources étoffées. Cette plateforme inclurait des pratiques pédagogiques évaluées, des bases de données d'exercices, par niveau et avec tutoriel (en commençant par le primaire, en français et mathématiques), des modules d'échange réservés aux enseignants et une cartographie des ressources nationales et locales (par exemple, le lien avec des enseignants spécialisés, des contacts avec les secteurs sanitaires et médico-sociaux pour approfondir la démarche de constitution d'un « pôle ressource de circonscription », etc.). Les internautes pourront commenter/ajouter des ressources, l'instance de pilotage régulera et complétera.*

Laisser davantage d'initiative aux chefs d'établissement pour impulser des méthodes de travail plus collaboratives intégrant le numérique et pour mettre en œuvre un projet éducatif adapté à leur communauté scolaire et respectueux des standards nationaux de niveaux relève de la même logique.

De fait, de nombreuses libertés sont aujourd'hui offertes, mais les établissements ne s'en saisissent pas toujours. Il y aurait là matière à avancer, dans la logique tripartite de la refondation de l'école (établissement, État, région). Nos propositions s'articulent

(1) Dispositif de soutien et d'accompagnement en français, mathématiques et anglais destiné aux élèves de sixième et de CM2 des réseaux de l'éducation prioritaire.

à ce modèle éducatif plus modulaire, en repensant à la fois le rôle des professeurs, les pédagogies les plus efficaces et les actions ciblées sur le décrochage.

Pour crédibiliser l'ouverture plus large à des capacités reconnues et valorisées par l'institution scolaire, il convient de rendre plus désirable et désirée la voie professionnelle après la classe de troisième. Pour qu'elle ne soit plus systématiquement vécue comme stigmatisante et choisie par défaut, il faut développer et rendre visibles en son sein des filières d'excellence spécifiques, avec des critères explicites de sélection non académiques. Par ailleurs, cet élargissement des possibles va de pair avec un travail sur les stéréotypes, les filles et les garçons pouvant s'interdire de convoiter des voies professionnelles jugées trop masculines ou trop féminines.

ORIENTATION N° 11. Développer des filières d'excellence dans l'enseignement professionnel.

Nous avons repris à notre compte de nombreux constats dressés lors de la concertation sur la refondation de l'école, qu'il s'agisse de la prise en compte décloisonnée de l'enfant, de la reconnaissance d'une société plus individualisée et de la nécessité de faire du commun. Notre focale sur l'individu relié et sur l'émergence des capacités et des talents peut s'inscrire dans le mouvement de refondation de l'école, tout en proposant un axe structurant – l'individu relationnel et ses objectifs de développement complet – qui ne devrait pas être réservé à l'enseignement préélémentaire et élémentaire mais devrait concerner aussi bien les collégiens et les lycéens, quel que soit leur niveau. Le relationnel n'est pas une ressource réservée aux plus petits, ou à ceux qui ont du mal avec l'école.

Par ailleurs, l'accent mis sur les dimensions de défis et de singularisation des parcours pour faire émerger des capacités en chacun introduit une inflexion importante. Les modules académiques spécialisés vont renforcer les écarts de niveaux dans l'absolu en mathématiques, en français, etc. : ceux qui sont les meilleurs dans ces disciplines seront encore meilleurs. Mais dès lors que les voies d'excellence seront diversifiées, cela ne nous paraît pas être un problème, d'autant que l'on conserverait un grand temps de fonctionnement en classe hétérogène. Toutefois, pour permettre ce changement culturel d'une reconnaissance effective de plusieurs types d'excellence, il faudra repenser les modalités de trajectoires dans l'enseignement supérieur (dont la discussion dépasse le cadre de ce rapport).

En outre, la présence de modules d'approfondissement plus diversifiés sur l'ensemble du territoire pourra freiner efficacement la fuite des classes moyennes et populaires supérieures des établissements les plus dévalorisés. Là encore, pour

éviter que ces orientations ne soient perverties dans le sens d'une aggravation des inégalités des destins scolaires, une forme de régulation des autonomies devra être organisée. Les établissements devront développer des approfondissements aussi bien sur l'ensemble de la palette des disciplines académiques que sur divers modules non académiques, afin d'éviter un clivage entre collèges/lycées avec une offre surtout académique et collèges/lycées avec une offre surtout non académique. Enfin, une telle approche fera naître des traditions d'établissements scolaires, et enrichira le métier des enseignants.

Faire émerger des capacités et des possibilités d'agir pour chacun suppose non seulement d'accompagner les enfants pour construire ces libertés et les rendre effectives, mais aussi plus classiquement de leur donner accès à des ressources clés. Cela nécessite des actions spécifiques et ciblées pour aider ceux qui rencontrent des obstacles – que ces obstacles trouvent leur origine dans la difficulté à créer des liens sécurisés ou dans les inégalités socioéconomiques, territoriales ou de santé.

Les deux premiers axes posent comme priorité le développement complet des enfants, le troisième propose des solutions pour lutter contre les inégalités, pensées en fonction de cette priorité.

Troisième axe – Renforcer la protection et favoriser l'égalité d'accès aux ressources

Promouvoir des liens sécurisants, lutter contre la maltraitance et recentrer la protection sur les besoins de l'enfant

Il faut d'abord protéger les liens parents-enfants au moment de la naissance, ce qui impose des mesures d'hébergement et d'accueil mère-père-bébé des populations en grande précarité. Ensuite, dans les processus de séparations familiales (désunions mais aussi incarcération d'un parent), divers dispositifs de maintien des liens doivent être développés, sous réserve de l'intérêt de l'enfant, en veillant à ne pas rigidifier à l'extrême les schémas (ce qui peut passer par un appui des temps parentaux dans leur diversité) et tout en reconnaissant les situations où les compromis entre parents sont impossibles.

ORIENTATION N° 12. Soutenir le droit des enfants à développer des liens avec leurs proches, sous réserve de l'intérêt de l'enfant, avec plusieurs volets (situations de séparation conjugale, parents incarcérés, présence facilitée des parents auprès des enfants malades).

Un curseur spécifique est à trouver entre maintien des liens pour les enfants placés et possibilité de recréer des liens stables et sécurés dans une autre famille ou auprès de tiers pour les enfants en danger.

En France, à la différence d'autres pays, le dispositif de protection de l'enfance ne fait pas référence à la maltraitance mais au « danger », avec la double volonté de ne pas stigmatiser les familles concernées et de travailler le plus possible de manière préventive, en associant les familles à la protection de leur enfant, sur un périmètre plus large que la maltraitance. Cette orientation de la réforme de la protection de l'enfance de 2007, focalisée sur le soutien aux parents, mérite d'être développée en raison de son caractère « porteur » pour une partie des familles. C'est pourquoi nos propositions dessinent très clairement un cadre de prévention à la fois global (réduction de la pauvreté, couverture en services médico-psycho-sociaux sur l'ensemble du territoire, promotion d'une « éducation sans violence ») et à destination des enfants et de la parentalité, visant à promouvoir un modèle de société « mieux veillant » à l'égard des enfants.

Cette action large doit être complétée par une vigilance permanente aux mauvais traitements, le temps nécessaire pour remobiliser les compétences parentales n'étant pas toujours compatible avec la préservation du développement de l'enfant. Plusieurs acteurs font observer en effet que la focalisation sur les parents peut amener à sous-estimer le danger couru par l'enfant. Il apparaît donc nécessaire d'établir, par conférence de consensus, des jalons de repérage et des seuils d'alerte partagés permettant d'identifier les besoins de protection renforcée de l'enfant et, le cas échéant d'introduire la gravité de l'état de l'enfant (et non de la « situation », qui renvoie aussi à la bonne volonté des parents) comme critère de saisine en assistance éducative.

ORIENTATION N° 13. *Organiser une conférence de consensus pour élaborer des référentiels et des seuils d'alerte partagés, développer l'expertise des professionnels en matière de maltraitance afin de pouvoir, le cas échéant, déclencher plus rapidement les dispositifs de protection renforcée.*

Par ailleurs, au-delà de la mise à l'abri de l'enfant, ce sont les possibilités qui lui sont offertes de s'inscrire dans des relations significatives, lui permettant de vivre des liens avec des proches de confiance, attentifs à ses besoins et susceptibles de l'accompagner dans un parcours de développement complet, qui conditionneront l'ensemble de ses acquisitions. Il convient dès lors de repositionner les acteurs de la protection de l'enfance dans cette perspective de *care*. Cela suppose de valoriser la

dimension relationnelle (l'attachement à un enfant singulier) et pas uniquement la compétence technique, et de rechercher stabilité et sécurisation des attaches.

ORIENTATION N° 14. *Promouvoir l'accueil en petites unités et recentrer la prise en charge sur le care.*

Cette proposition est en résonance avec la proposition de loi n° 799 relative à la protection de l'enfance votée en première lecture au printemps 2015, mais dont le périmètre final n'est pas assuré sur ces dimensions.

Cependant, ces changements relèvent en bonne partie d'une évolution des pratiques chez les professionnels concernés (travailleurs médico-sociaux, cadres administratifs et magistrats œuvrant à la protection de l'enfance), peu accessible par voie législative. C'est pourquoi la conférence de consensus nous semble un préalable utile. Fonder des indications de protection de l'enfant impliquant son retrait du milieu familial nous paraît appeler en effet à la fois des repères d'ordre scientifique et un débat national.

Prendre soin et lutter contre les souffrances

La situation en France est contrastée entre d'une part une bonne santé globale des enfants et des adolescents, avec un système de prise en charge plutôt performant, et d'autre part des zones d'ombre spécifiques, notamment en santé mentale. Sur ce dernier point, une des difficultés majeures tient à une sous-détection à tous les âges. Des progrès sont possibles en s'appuyant sur la protection maternelle et infantile (PMI), sur la médecine scolaire, sur le système de soins en ville (y compris les maisons des adolescents) ou hospitalier, les murs entre ces acteurs devant être abattus.

ORIENTATION N° 15. *Former et informer les parents, coordonner les acteurs de l'éducation à la santé pour repérer plus facilement les signaux d'alerte sur un mal-être en voie d'installation, et accompagner la prise en charge, en particulier chez les adolescents et les jeunes enfants de parents isolés. Les PMI pourraient être mieux dotées et développer les visites à domicile ciblées en périnatalité intégrant un travail sur les relations parents-enfants.*

Lutter contre la pauvreté des enfants

L'analyse de la pauvreté monétaire des familles et des privations permet d'identifier les enfants qui n'ont pas accès à des biens et des services importants, ce qui peut faire obstacle à leur développement complet. En 2011, environ un enfant sur cinq était en

situation de pauvreté monétaire en France. En outre, les transferts sociaux atténuent moins qu'avant la crise l'écart de taux de pauvreté entre les adultes et les enfants.

ORIENTATION N° 16. *Réformer les aides financières aux familles de manière à réduire l'écart entre taux de pauvreté des enfants et taux de pauvreté des adultes, en le ramenant a minima au niveau atteint avant la crise.*

Les études sur la privation des enfants font ressortir des besoins particulièrement marqués en matière de logement et de vacances. Nous renvoyons au plan de lutte contre la pauvreté pour les privations ciblées (en particulier sur le logement et la restauration scolaire) ainsi qu'aux recommandations du Haut Conseil de la famille. Mais les indicateurs usuels de privation n'incluent pas ou peu certains domaines clés tel l'accès à l'éducation et à la santé.

Or un grand nombre d'inégalités structurantes pour le développement des enfants s'ancrent dans des disparités territoriales : inégalités d'accès aux équipements de loisirs et sportifs, surtout en zone rurale, aux dispositifs de soutien à la parentalité, aux centres médico-psycho-pédagogiques, aux unités de soins études, au soutien scolaire, aux établissements dotés d'innovations pédagogiques répondant à certaines difficultés d'apprentissage, etc.

Les enfants vivant dans des ménages en zone urbaine sensible ou ayant des parents étrangers sont davantage touchés par la pauvreté monétaire. Mais les familles allocataires à bas revenus se situent également de manière significative dans les villes moyennes et dans les petites villes et les zones rurales. Par ailleurs, sur certaines dimensions incontournables du développement des enfants et des adolescents, les habitants des zones rurales ou des petites villes sont moins dotés en infrastructures.

Cette dispersion des enfants pauvres et/ou vulnérables sur le territoire plaide pour un décroisement et un recentrage des aides sur les besoins des enfants. Un certain consensus se dégage aujourd'hui sur l'utilité de déployer un accueil de qualité visant un développement émotionnel, corporel, social et cognitif des 0-3 ans.

La Convention d'objectifs et de gestion signée entre l'État et la Cnaf (COG 2013-2017) prévoit d'accroître les capacités d'accueil collectif et individuel des 0-3 ans, avec un objectif global de 275 000 solutions d'accueil nouvelles en cinq ans. Par ailleurs, elle fixe un minima de 10 % d'enfants pauvres présents en EAJE (Établissement d'accueil du jeune enfant). Cela reste insuffisant dans l'optique d'un développement de tous les enfants (et pas seulement d'une réponse aux besoins des familles). Le recours plus systématique des familles – y compris des parents inactifs –

à des modes de garde formels de qualité doit être encouragé, en même temps que la professionnalisation des modes de garde.

ORIENTATION N° 17. *Développer un plan d'accueil universel de qualité des enfants en commençant par un ciblage en faveur des moins aisés, mais avec un objectif universel à horizon 2025-2030. L'objectif à dix-quinze ans serait de 90 % d'une classe d'âge effectivement accueillie dans ces structures à partir de l'âge d'un an, à un rythme régulier (au moins quelques heures par semaine).*

La poursuite au même rythme du mouvement insufflé par la COG jusqu'en 2025-2030 (sous réserve de tenir les engagements prévus) devrait permettre d'atteindre un tel objectif avec, à partir de 2017, une plus grande priorité donnée aux enfants de 1 à 3 ans (y compris de parents inactifs) et un plan de formation des professionnels de la petite enfance, afin qu'ils intègrent systématiquement dans leurs pratiques des programmes d'éveil cognitif, sensori-moteur et social.

Une gouvernance unifiée

Il convient enfin de favoriser une meilleure coordination entre les parents, les services sociaux et de santé et l'ensemble des professionnels éducatifs et culturels pour construire de manière plus égalitaire des offres de parcours auxquelles les enfants peuvent acquiescer, sans préjuger d'un schéma unique. Pour ce faire, la mise en œuvre d'une stratégie intégrée pour l'enfance et l'adolescence suppose que soit posée la question de la coordination, voire du regroupement, des compétences, aujourd'hui éclatées et pour certaines facultatives, afin d'identifier un acteur en charge de l'ensemble des politiques en direction des enfants, des adolescents et des familles.

ORIENTATION N° 18. *Élaborer des schémas territoriaux pour proposer une offre de services décloisonnée permettant de construire des parcours variés qui stimulent le développement des enfants, en partenariat avec les parents. On veillera spécifiquement à intégrer quatre dimensions : l'accueil universel des jeunes enfants, l'offre culturelle et d'activités, le tissage des liens parents-enfants dans le soin et le jeu, et enfin la lutte contre la précarité.*

Conclusion

La commission Enfance et adolescence a mis l'accent sur trois axes permettant d'incarner le développement complet en faisant bouger quelques lignes clés. Ses orientations centrales recourent en partie les analyses classiques sur le décrochage,

les niveaux scolaires, le harcèlement et le climat scolaire, la confiance dans les autres et l'estime de soi, la pauvreté. Ces orientations, si elles sont retenues, devront être traduites en propositions précises et échelonnées dans le temps, pour former une stratégie effective dans le cadre des politiques publiques. Cela suppose en particulier de les décliner sur quelques indicateurs chiffrés adaptés : certains indicateurs existants peuvent être mobilisés, d'autres devront être développés, sous peine d'en rester à une juxtaposition de politiques pilotées en silos plutôt que pensées dans une stratégie unifiée.

Il importerait de disposer d'un pilotage fort et cohérent au niveau national et local. Sans ce pilotage, de nombreuses propositions risquent de se borner à un énième encouragement des initiatives locales, peu à même de changer réellement la donne. C'est pourquoi il est nécessaire d'élaborer une stratégie nationale pluriannuelle interministérielle fixant de grandes priorités en nombre restreint (comme nous l'avons tenté dans ce rapport), en présentant une vision de moyen terme et des indicateurs chiffrés adaptés, quand ils sont pertinents, pour assurer le suivi dans la durée des efforts réalisés aux niveaux national et local. Sur la base de ces priorités, les projets de lois pourraient prévoir une évaluation *ex-post* ou *ex-ante* pour juger de la conformité à l'intérêt de l'enfant ainsi défini. Un comité interministériel de suivi de la stratégie nationale enfance et adolescence pourrait être instauré.

Avant tout, notre modèle requiert une connexion plus forte de l'univers scolaire aux autres mondes des enfants et des jeunes, pour permettre une diversification des parcours d'apprentissage, pour mieux porter, inspirer et accompagner les jeunes dans leur « devenir soi » et dans le souci de la vie commune. Une telle connexion modifiera les pratiques professionnelles et demandera une coordination renforcée entre institutions.

Ce qui compte avant tout dans la réception de ce rapport, c'est le débat autour de sa perspective générale : étendre les terrains sur lesquels les jeunes peuvent apprendre et être reconnus ; mettre l'accent sur « l'être » et le « faire », « l'être ensemble » et le « faire ensemble », avec exigence et accompagnement ; s'attacher à une vision plus unifiée du temps de l'enfance et de l'adolescence.



INTRODUCTION

De nombreuses politiques publiques fixent des objectifs à moyen et long terme sur les champs qui structurent la vie des enfants et des adolescents : plan pluriannuel de lutte contre la pauvreté, refondation de l'école, convention d'objectifs et de gestion entre l'État et la Cnaf, circulaire sur la « politique éducative de santé dans les territoires académiques » et loi de santé, etc. Cette approche en « tuyaux », où l'élève est envisagé distinctement de l'enfant et de l'adolescent ou du patient, évite certes la confusion des registres mais elle conduit à un cloisonnement qui est source d'inefficacité. Entre les normes de socialisation adolescente et les normes scolaires se créent des divergences porteuses d'un désengagement à l'égard de l'école qui n'est pas assez investie sur le mode de la réalisation de soi et de la fierté, y compris chez les élèves qui suivent sans problème (injonctions paradoxales à l'autonomie sans espace pour « faire », etc.). Cette approche peut même devenir source de souffrances, avec par exemple des situations de harcèlement sans adultes référents dans les institutions. La commission Enfance et adolescence s'inscrit au contraire dans une démarche multidimensionnelle¹, conforme aux préconisations établies au niveau international.

À la suite de la Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE) adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies en 1989, l'OCDE, la Commission européenne et différents pays ont développé des stratégies ou des objectifs multidimensionnels pour l'enfance. Ces approches combinent des objectifs de garantie de droits et l'accent mis sur des processus de développement des capacités cognitives, sociales ou émotionnelles au cours de l'enfance. La plupart de ces exercices se rattachent à de grands principes généraux de « bien-être » et de « bien devenir ».

Au titre de cette démarche multidimensionnelle, la commission Enfance et adolescence² s'est d'emblée saisie des catégories de politiques publiques qui composent généralement les approches internationales intégrées sur le bien-être de

(1) Pour un panorama international plus complet et le détail des enquêtes mobilisées, voir la [mise de jeu du 21 janvier 2014](#) sur le site de France Stratégie.

(2) Voir la composition de la commission en annexe du rapport.

l'enfant : éducation, santé avec un volet bien-être psychique, niveau de vie matériel et accès à des ressources et services sociaux, protection de l'enfance, relations sociales et familiales.

La commission est partie de ces analyses¹ pour déterminer des domaines d'action publique où resserrer la focale. Mais pour dessiner une stratégie, il ne suffit pas de chercher à améliorer notre score sur tous les items présents dans les textes internationaux. Compte tenu des nécessaires arbitrages budgétaires, faut-il, par exemple, progresser en priorité là où nous sommes très mauvais ? Devenir « très bons » sur certains champs en comparaison de certains groupes de pays (les pays n'étant jamais les plus performants sur tous les sujets) ? Par ailleurs, les indicateurs des documents internationaux sont choisis aussi pour leur comparabilité, ce qui crée un biais de sélection discutable au regard d'une logique d'ensemble.

La commission a donc cherché à analyser les interactions entre dimensions, et au-delà, à proposer une vision d'ensemble, permettant de dégager des priorités et d'intégrer les différents champs dont procède le développement de l'enfant (éducation, santé, famille, relations avec les pairs, protection de l'enfance, etc.). Dans sa première phase, entre décembre 2013 et juin 2014, la commission a élaboré un diagnostic des conditions de vie et de développement des enfants dans la société française contemporaine. Le travail s'est fait en croisant analyse des faits, des représentations et des soubassements philosophiques et politiques.

Progressivement s'est dégagé un objectif de développement complet d'un individu relationnel, au-delà du bien-être qui est apparu trop imprécis, voire limitatif, pour fonder une stratégie nationale de l'enfance unifiée.

Dans nos sociétés occidentales, l'individu doit s'accomplir dans l'agir afin de « devenir soi-même ». Cet impératif, d'origine philosophique, est devenu un principe général. La société française a ainsi évolué dans son ensemble vers une adhésion à l'autonomie et à l'individualisation, qui réunit les âges et les classes sociales. L'individu doit dès lors disposer d'une marge de manœuvre et de ressources pour parler, faire, créer et s'approprier ses actions (les actions nourrissent l'individu non sur le mode du passage à l'acte mais quand elles lui permettent d'en tirer quelque chose pour soi, quand elles font expérience). Il lui faut aussi être reconnu, notamment au travers de ses actions et de ses productions. Un des moyens de se

(1) Voir les mises de jeu des séances thématiques et les discussions en commission, disponibles sur le site de France Stratégie : www.strategie.gouv.fr/travaux/commissions-concertation/commission-enfance.

réaliser passe par la possibilité pour l'enfant ou l'adolescent de jouer divers rôles sociaux qui lui permettent de cheminer en relation avec les autres. De fait, le développement complet de tous repose sur l'interdépendance de chacun pour vivre ensemble. C'est pourquoi les valeurs d'autonomie, de créativité, doivent se combiner avec des facultés tout aussi nécessaires, telles que l'attention à l'autre, le soin, l'empathie, la reconnaissance de normes communes. Notre société doit permettre l'éclosion de cet individu relationnel.

Dans ce cadre, favoriser un développement complet des enfants et des adolescents suppose qu'ils soient en lien avec les autres. Ils doivent notamment avoir la possibilité de s'insérer dans des groupes de jeunes de leur génération et entretenir des relations avec d'autres générations, pour pouvoir « faire » et développer un sentiment d'estime de soi et d'utilité sociale. Ils doivent être en mesure d'accroître progressivement leur autonomie, tout en étant protégés et accompagnés dans leur ou leurs familles, ou dans d'autres institutions. Ils doivent disposer des ressources nécessaires à ces fins, dans le cadre d'un objectif de justice sociale et donc de réalisation de soi possible pour tous.

C'est ainsi que nous avons finalement défini les trois axes qui nous paraissent lier les grands champs dont procède le développement des enfants.

Premier axe : former un individu relié à autrui et capable d'agir en coopérant.

Deuxième axe : mieux cultiver les capacités et les talents pour favoriser la réalisation de soi et l'intégration dans la société.

Troisième axe : renforcer la protection, accompagner l'autonomisation et favoriser l'égalité d'accès aux ressources (de santé, de loisirs, d'éducation, de logement).

Nous avons procédé en deux phases :

- dans un premier temps, la commission, composée selon une logique d'expertise multidisciplinaire et de taille réduite, s'est réunie en groupe de travail resserré pour débattre en présence d'enfants et d'adolescents¹. Ces séances étaient préparées en amont par les « mises de jeu » de France Stratégie et le cas échéant par l'audition d'acteurs de terrain. Un projet de rapport a été élaboré fin 2014 et soumis à discussion lors d'une consultation publique le 4 février 2015 ;

(1) Des enfants et adolescents ont été invités à s'exprimer lors de chaque séance thématique. Selon les âges et les situations, ils étaient accompagnés d'adultes (professeurs, principal de collège, associations).

- la commission a fait réaliser par TNS Sofres une étude qualitative¹ qui avait pour objectif non seulement de donner la parole aux jeunes mais aussi de comprendre leur(s) monde(s), comment chacun d'entre eux se construit par rapport aux autres et aux institutions. L'étude Sofres et la consultation publique ont permis de confirmer certaines hypothèses et d'affiner les éléments de propositions présentés dans le pré-rapport de 2014.

Nous avons pris quelques options fortes, sachant que nous ne nous privons pas par ailleurs de synthétiser et de reprendre de nombreuses propositions existantes dans divers documents relatifs aux politiques touchant à l'enfance.

Insistons sur le fait que toute la stratégie est traversée par la prise en considération d'un individu « relationnel »². D'où notre premier axe.

Dans le deuxième axe, où se retrouvent une grande partie des enjeux de l'instruction, avant d'aborder la question du décrochage, nous reposons les finalités éducatives dans une école en crise pour comprendre les critères sur lesquels juger de l'efficacité et de l'inégalité du système.

Les deux premiers axes posent les objectifs d'un développement complet. Le troisième, en revanche, s'attache aux conditions de réalisation de ces possibilités pour tous les enfants et adolescents. L'accès aux « capacités »³, à savoir l'exigence d'« équiper » les individus pour leur permettre à la fois de développer des capacités et de les mettre en œuvre dans des réalisations variées, est apparu comme une piste importante, qui cherche à dépasser l'alternative entre l'égalité des places et celle des chances⁴ : équiper en connaissances et compétences les individus est la condition d'une égalité des chances. Au-delà, il s'agit de revendiquer pour tous une possibilité d'agir et de « vivre en lien », au sens d'une pluralité reconnue (diversité des talents reconnus, égalité d'activation de ses potentialités, diversité des liens dans une maison commune), ce qui peut constituer une forme d'égalité des places à l'ère de l'individualisation. Pour ce faire, la société doit œuvrer à la création d'opportunités d'action et de réalisation pour tous tout au long de la vie, et garantir les conditions de construction d'une bonne estime de soi et d'un sentiment d'utilité dans un cadre commun. Cette approche inspire notre stratégie.

(1) Voir annexe.

(2) de Singly F. (2010), *Les Uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Fayard/Pluriel (édition originale, Armand Colin, 2003).

(3) Amartya Sen.

(4) Dubet F. (2010), *Les Places et les chances : repenser la justice sociale*, Paris, Seuil.



QUELQUES ÉLÉMENTS THÉORIQUES

1. Au cours des séances de la commission Enfance et adolescence, le terme de « développement complet » s'est imposé progressivement comme central. Peut-être, au début, a-t-il gêné certains membres du groupe du fait d'un risque de résonance avec la notion de « développement personnel ». Le succès incontestable que rencontre cette notion depuis plusieurs années traduit chez les femmes et les hommes une revendication de ne pas être considérés comme un être unidimensionnel, comme un individu réduit à un seul rôle (par exemple celui de malade). Avec le développement personnel, les femmes et les hommes espèrent être regardés sous d'autres dimensions, et ainsi conserver leur singularité. C'est un des moyens de lutter contre la standardisation des protocoles ou l'abstraction obligée des institutions.

2. Malgré cet élément positif, la notion de développement personnel est ambiguë dans la mesure où elle n'est qu'un complément, un supplément d'âme, et qu'elle peut sembler sous-estimer les dimensions de rôle social des individus. Elle produit donc une autre forme d'abstraction : un individu en quelque sorte décontextualisé, hors du social. C'est pour cette raison que nous avons retenu l'expression « développement complet », qui plaide pour une réunification des différentes dimensions de l'identité de l'enfant et de l'adolescent. Il n'est pas question de privilégier la dimension « scolaire », pourtant dominante institutionnellement (puisqu'on désigne le « reste » comme les activités extra, péri ou parascolaires), ni les dimensions « non scolaires » au nom de la réduction identitaire que produit l'enseignement. Ce rapport plaide pour un modèle éducatif qui rompe avec une trop forte coupure entre les deux univers, avec d'un côté la famille et l'école, et de l'autre, le monde « personnel » du jeune. Cette séparation peut être aujourd'hui si forte que certains collégiens ou lycéens sont « présents-absents » en entrant dans la classe, attendant l'heure de la sortie où ils ont l'impression d'être davantage eux-mêmes. Le mot « complet » associé à « développement » est celui qui compte le plus, indiquant le souci de ne reprendre ni les hiérarchies opérées par les parents et l'institution scolaire, ni celle produite par les enfants ou les jeunes eux-mêmes.

3. Pour un travail sur l'enfance et l'adolescence, l'usage du terme « développement » relève d'une sorte d'évidence : le petit d'homme et de femme doit se développer pour devenir grand, « adulte ». Cependant ce terme peut aussi désigner la possibilité pour chacune, chacun, de développer ses propres compétences, ses propres capacités (dans la perspective de Martha Nussbaum et d'Amartya Sen), ses propres qualités, grâce à un espace social et politique qui doit ou devrait être un espace de développement d'une vie pleinement humaine.

4. Ce n'est pas ce rapport qui crée l'expression « développement complet ». L'usage de ce terme renvoie surtout à la culture allemande. Dans ses *Essais de critique et d'histoire* (1866), Hippolyte Taine analyse le roman (aujourd'hui oublié) de Camille Selden (née Élise Krinitz), *Daniel Vlady*. Il dresse le portrait de ce héros : « un personnage principal, à la fois artiste et positiviste, d'une délicatesse raffinée, incapable de s'accommoder de la vie vulgaire... accessible aux suggestions réfléchies de la raison et aux dures leçons de l'expérience, s'instruisant par ses fautes, et apprenant, sans amollissement sentimental, sans illumination mystique, par la simple intelligence de lui-même et des choses, à subir le malheur, à persévérer dans l'effort, à surmonter les obstacles, à maîtriser son propre cœur, à s'élever jusqu'à cette culture supérieure et jusqu'à ce développement complet de soi-même que son compatriote, le grand Goethe, présentait comme but unique et suprême à tout homme digne de ce nom » (p. 106-107). L'idée d'un développement complet se retrouve donc dans les romans d'apprentissage, dont *Les Années d'apprentissage de Wilhem Meister* (1796) reste la référence principale.

5. Dans la conception allemande du développement complet, on retrouve une opposition à tout ce qui limite la conception de l'individu, notamment celle d'un « individu rationnel ». Une des manières de lutter contre cette réduction, cette abstraction, cette forme de dépersonnalisation (que l'on repère dans les représentations de l'école républicaine, sous le couvert de l'émancipation) est de rappeler les impératifs de la « croissance impérieuse du moi », d'un développement dont le schéma ne peut pas être dessiné par autrui. Il nous semble que bien des principes éducatifs de Françoise Dolto pourraient être inscrits dans cette filiation (inconsciente). Témoin cet énoncé, prononcé lors d'une de ses émissions : « Le développement d'un enfant se fait comme il se doit, au mieux de ce qu'il peut selon la nature qui est la sienne au départ de la vie, quand il se sent aimé par des parents qui s'aiment et qu'il y a de la gaieté dans l'air... Un enfant heureux, bien dans sa peau, c'est celui qui se développe comme il a, lui, à se développer, avec ses particularités qui seront respectées » (F. Dolto, 1979). La psychologisation de l'éducation qui s'est diffusée dans les décennies 1970 et 1980 peut être interprétée comme une forme de

contestation de ce qui semblait alors une réduction identitaire, produite par une école insensible à la personnalisation des parcours, en ayant conservé le culte de la raison.

6. L'usage de la notion de développement complet a, semble-t-il, toujours une fonction critique. Le complet s'opposant à l'incomplet, propre à d'autres manières de faire. C'est pour cette raison que l'on observe que cette notion est utilisée lors des débats sur la société du milieu du XIX^e siècle au début du XX^e siècle. Certaines critiques du capitalisme sont énoncées au nom d'une conception d'un individu restreint, réduit à sa force de travail. Ainsi Karl Marx et Friedrich Engels dans *L'Idéologie allemande* (1846) insistent : « Nous avons montré en outre que la propriété privée ne peut être abolie qu'à la condition que soit réalisé un développement complet des individus ; ceux-ci se trouveront en effet en présence de forces productives et de formes d'échanges de caractère multiforme et seuls des individus dont le développement sera complet pourront se les assimiler, c'est-à-dire en faire l'activité libre de leur existence ». Karl Marx dans ses *Fondements de l'économie politique* emploie la même formule pour désigner l'objectif du socialisme : « Économiser du temps de travail, c'est accroître le temps libre, c'est-à-dire le temps servant au développement complet de l'individu, ce qui agit en retour sur la force productive du travail et l'accroît » (cité par Herbert Marcuse). Contre le morcellement de l'individu, maltraité par le capitalisme « incomplet », Marx plaide pour une société au sein de laquelle chacun pourrait s'exprimer : « voir, entendre, sentir, goûter, toucher, penser, contempler, vouloir, agir, aimer, bref tous les actes de son individualité » (Manuscrits de 1844).

7. L'éducation doit être complète afin qu'elle ne mutilé pas, même au nom de bons principes, l'enfant. Elle doit refuser un trop grand partage entre les institutions éducatives, tel qu'il apparaissait par exemple dans le Projet d'éducation nationale de Rabaut Saint-Étienne (1792) : « L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation doit former le cœur ; la première doit donner des lumières et la seconde des vertus » ; « L'instruction publique demande des lycées, des collèges, des académies, des livres, des instruments, des calculs, des méthodes, elle s'enferme dans des murs ; l'éducation nationale demande des criques, des gymnases, des armes, des jeux publics, des fêtes nationales, le concours fraternel de tous les âges et de tous les sexes, et le spectacle imposant et doux de la société assemblée ; elle veut un grand espace ». Ce projet est remis en question du fait notamment, à partir des années 1960, de la critique de l'individu, grand ou petit, unidimensionnel : l'enfant ne veut pas être seulement reconnu en tant qu'élève au sein des murs de l'école. La remise en question provient aussi de la multiplication des sources de

connaissance hors l'école, de telle sorte que même le savoir peut être acquis de manière buissonnière.

Tout en respectant les spécificités – la famille n'est pas l'école, l'école n'est pas un mouvement d'éducation populaire, etc. – tous les éducateurs doivent avoir un objectif commun, ce qui donne une certaine unité éducative, mais ce qui contraint à trouver de nouvelles articulations entre les différentes instances. C'est John Dewey qui dans *L'École et l'Enfant* énonce cet impératif : « l'éducateur vise, non le contenu de l'enseignement en tant que tel, mais les matières dans leur relation à ce développement complet de l'enfant » (1913). Ce rapport veut contribuer à rendre cela possible.

8. Cet impératif du « complet » invite à ne pas se satisfaire d'enfants (ou d'adultes) qui n'auraient développé qu'une partie d'eux-mêmes. Le projet de développement complet – et c'est un paradoxe – repose sur une idée d'incomplétude. Les êtres humains connaissent tout le long de leur vie cet état d'incomplétude qui, d'une part, ouvre la possibilité de faire des choix et d'être responsable et, d'autre part, requiert des rencontres pour pouvoir bénéficier de nouvelles expériences.

Le philosophe Ferdinand Gonseth a écrit une « fable des éducateurs éminents » (1969) qui traduit bien cette idée. Un roi désirait la meilleure éducation pour son fils et pour le royaume. Des éducateurs élaborent un programme qui ne laisse aucune part à l'initiative de l'enfant, à l'expression de son originalité. Pour que cet enfant puisse connaître un développement complet, il faut que le « programme pédagogique » soit incomplet, soit ouvert à la manière de certaines œuvres (comme le souligne Umberto Eco) pour que l'élève puisse, en relation avec d'autres, écrire des pages imprévues, ou encore interpréter à sa manière d'autres morceaux du programme éducatif. Toute éducation ainsi comprise ne peut pas se plier à un strict principe de précaution, elle doit donc être « ouverte ». Mais le sage pédagogue de la fable de Gonseth préfère ce risque à celui de la meilleure éducation qui « risque d'enfermer notre prince dans le réseau de nos libres décisions – à l'exclusion de la sienne ».

9. Le développement complet n'est pas un synonyme de perfection, ou même d'excellence. Il faut relire *Narcisse et Golmund* (1930), roman dans lequel Hermann Hesse distingue bien la réalisation de soi (un équivalent de « développement complet ») de la perfection : « Nous autres, nous sommes changeants, en devenir, nous sommes un ensemble de possibles, il n'y a pas de perfection, d'être absolu. Mais là où nous passons de la puissance à l'acte, de la possibilité à la réalisation, nous avons part à l'être véritable... Se réaliser c'est cela. Tu dois connaître par ta

propre expérience ce processus ». Cette réalisation de soi ne peut s'accomplir que par le « faire », elle ne peut pas reposer sur le seul apprentissage d'un ensemble de savoirs, de règles, de principes. Dans ce « faire », l'enfant et l'adolescent apprennent à se perfectionner (sans avoir pour autant l'objectif d'être « parfaits »).

10. Le terme d'individu complet peut être mal compris. Il ne repose aucunement sur une conception de « l'individu-atome » qui idéalement pourrait s'auto-suffire, et refuserait l'idée même d'interdépendance avec autrui. L'idéal de l'éducation n'est pas de produire des Robinson (qui heureusement rencontrent dans leur île des Vendredi). L'enfant, l'adulte, est un être « social » qui ne peut s'éprouver, se construire qu'en relation avec d'autres. Il est impossible de se développer sans être reconnu et sans reconnaître. Dans les termes de George Herbert Mead, l'enfant ne devient lui-même qu'en apprenant à se placer du point de vue des autres, sans pour autant se conformer strictement à ces regards extérieurs. Dans *Les Sources du moi* (1998), Charles Taylor souligne cette dimension relationnelle du processus d'individualisation : « Ma découverte de ma propre identité ne signifie pas que je l'élabore dans l'isolement, mais que je la négocie par le dialogue, partiellement intérieur, partiellement extérieur, avec d'autres. Ma propre identité dépend vitalemment de mes relations dialogiques avec les autres ». Le développement complet de l'enfant inclut la dimension de la sociabilité, de la socialité, le sentiment d'autosuffisance ou encore d'isolement constituant au contraire un raté. Seules les relations permettent de continuer – grâce à la reconnaissance mutuelle, à la validation (d'abord positive) de ce qui est fait – d'avancer, de croître, de se développer.

11. La liste des capacités établie par Martha Nussbaum¹ insiste sur la vie humaine « complète » à laquelle a droit chaque personne, mais aussi sur l'importance du relationnel. C'est ainsi que sur les dix capacités, au moins deux renvoient à cette dimension : la dimension 5 « Pouvoir être lié à des choses et des personnes : aimer ceux qui nous aiment et prennent soin de nous, se désoler de leur absence... », et la dimension 7 « Pouvoir vivre pour et avec d'autres, manifester de l'intérêt pour d'autres êtres humains et s'engager dans différentes formes de relations familiales et sociales ». Afin que l'enfant ou l'adolescent puisse vivre sa propre vie, il lui faut apprendre à vivre avec, à vivre pour.

(1) Nussbaum M. C. (1993), « Social justice and universalism: In defense of an aristotelian account of human functioning », *Modern Philology*, vol. 90, supplément, University of Chicago Press, mai.



PREMIER AXE

FORMER UN INDIVIDU RELIÉ À AUTRUI ET CAPABLE D'AGIR EN COOPÉRANT

En visant le développement complet, nous rappelons l'incomplétude essentielle de l'humain ; l'enfant comme l'adulte ne peut se construire qu'en relation avec d'autres. Encore faut-il pouvoir être affecté par l'autre, s'en soucier et s'y intéresser. Encore faut-il aussi être reconnu et reconnaître. En effet, un grand nombre de réalisations personnelles ne pouvant s'accomplir ni seul (participations à un espace public politique et à des forums de délibération, interactions avec les professeurs puis sur le marché du travail, etc.) ni sans un substrat culturel et social partagé, précondition des échanges entre individus, le processus de reconnaissance mutuelle est indispensable au déploiement des capacités¹. Tout cela suppose de développer des aptitudes (pouvoir se lier, reconnaître) qui s'acquièrent dans l'expérience des relations – vécues et concrètes – avec autrui. Cela suppose également l'établissement de représentations communes, d'un langage commun, condition nécessaire à toute logique de reconnaissance et à l'appropriation subjective des liens, même les plus personnels.

Ce premier axe met donc d'abord l'accent sur un développement de l'individu tissé dans un continuum de relations humaines concrètes, des plus proches aux plus impersonnelles (1 et 2). Au-delà des vies familiales et privées, il y a là un enjeu majeur de politiques publiques car les institutions, au premier rang desquelles l'école, doivent contribuer à une éducation aux liens, créer des conditions favorables aux liens personnels choisis (les « affinités électives ») et vivifier progressivement un sentiment plus abstrait de solidarité sociale. En outre, si les liens constitués en famille ressortent très largement de la vie privée², l'action publique peut être mobilisée

(1) Voir par exemple Honneth A. (2011), *Le Droit de la liberté*, traduction française, Paris, Gallimard (2015), ou encore Nussbaum M. C. (1993), *op. cit.*.

(2) Sous réserve des atteintes spécifiques (voir le troisième axe consacré à la protection de l'enfance).

pour poser un cadre plus propice au déploiement du travail parental pour tous les enfants (3).

1. Former par l'expérience aux liens humains : faire du « commun », faire ensemble, se lier

La société française se perçoit comme fragmentée¹. Ceci est à mettre en relation avec divers travaux qui soulignent la relativement faible confiance interpersonnelle prévalant chez les Français de manière stable depuis plusieurs décennies².

Les jeunes Français ne divergent pas des adultes en la matière, comme sur nombre de valeurs pour lesquelles une convergence intergénérationnelle a eu lieu depuis trente ans : en 2008, 23 % seulement des jeunes pensaient qu'on peut faire confiance à la plupart des gens. Les 18-29 ans pensent toutefois dans leur majorité que les gens font leur possible pour se conduire correctement plutôt que de chercher à tirer profit des autres³.

On observe surtout une forme d'indifférence ou de méconnaissance au-delà de la sphère de proximité immédiate⁴. Dans le continuum des relations qui structurent un individu, les liens plus impersonnels semblent moins accessibles (avec un voisin qui va mal, avec les habitants de son quartier ou avec son groupe scolaire, envers une société dont on se sent solidaire par exemple, ou encore à l'égard du sentiment de citoyenneté). On pourrait y voir aussi une cause de la défiance à l'égard des institutions (encore que la crise du politique ne puisse être confondue avec un potentiel affaiblissement des liens interpersonnels). Les institutions jouent alors moins leur rôle de médiation des liens et d'instances reconnues permettant de

(1) Seuls 17 % de nos concitoyens estiment qu'à horizon de dix ans, les différents groupes qui constituent la société vivront « ensemble et en bonne entente » ; 37 % « ensemble mais avec des tensions » ; les autres s'imaginant séparés. France Stratégie (2014), *Quelle France dans dix ans ?*, Paris, Fayard.

(2) Algan Y., Cahuc P. et Zylberberg A. (2012) *La Fabrique de la défiance*, Paris, Albin Michel. À nuancer toutefois : Rodriguez J. et Wachsberger J.-M. (2009), « Mesurer la confiance, dénoncer la défiance : deux économistes au chevet du modèle social français », *Revue française de sociologie*, n° 1, vol. 50. Se reporter aussi aux European Values Survey et World Values Survey.

(3) Galland O. (2008), « Les jeunes et la société, des visions contrastées de l'avenir », in Stellingher A. (dir.), *Les Jeunesses face à l'avenir*, Fondation pour l'innovation politique.

(4) Davantage encore que les adultes, les jeunes estiment que « les gens s'occupent surtout d'eux plutôt qu'ils n'essaient de rendre service » ; Roudet B. (2012), « Renouveau générationnel, individualisation et liens sociaux », in Galland O. et Roudet B. (dir.), *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*, INJEP/La Documentation française, p. 54.

transcender les intérêts individuels tout en les garantissant. Cette tendance est patente à l'école, où les enfants « achètent leur tranquillité et une liberté personnelle (reposant en fait sur l'indifférence) par des performances scolaires convenables »¹ : dans un tel schéma, l'école n'est pas investie comme un bien commun. Le refus de certains élèves d'observer la minute de silence demandée par l'institution scolaire à la suite des attentats contre *Charlie Hebdo* et l'Hyper Casher fournit un exemple de cette insuffisante adhésion à un monde commun enseigné et perçu comme tel.

A contrario, les liens proches familiaux ou amicaux sont valorisés². Il y a une confiance d'en « bas »³ qui ne se diffuse pas aux autres strates de la société. Les jeunes Français ancrent leurs engagements dans des projets concrets et dans le cadre de relations avec d'autres plutôt que dans une morale abstraite. Cela comporte deux volets : pour certains, l'investissement dans des projets concrets auprès d'« inconnus » (projets humanitaires, par exemple) et, pour tous, un investissement humain *via* une « morale relationnelle »⁴ plus individualisée⁵, les adolescents développant des relations de confiance réciproque avec leurs pairs, leur famille ou parmi la communauté digitale⁶.

On voit combien il y a d'abord un risque de perte de chances de développement pour les enfants et adolescents qui n'ont pas de liens familiaux stables, ni de liens affectifs avec des tiers de confiance (pas d'attachements *sécurés*⁷). Pour grandir et s'autonomiser, il importe d'être soutenu par des parents (ou des proches) suffisamment bons⁸, de sorte à pouvoir s'identifier à certains traits de son histoire familiale tout en trouvant également d'autres logiques d'identification : les adolescents doivent pouvoir s'affirmer par des « oui » – et pas seulement dans la distance aux parents – et aussi disposer d'un certain niveau de validation parentale⁹.

(1) Dubet F. (2014), in Meirieu P., *Le Plaisir d'apprendre*, Paris, Éditions Autrement.

(2) Crédoc (2013), « Les jeunes d'aujourd'hui : quelle société pour demain ? », février, et Étude mode de vie des 11-14 ans, Scouts et Guides de France – Bayard Presse / Crédoc, juillet 2012 : chez les 11-14 ans, plus à l'aise avec les amis puis en famille, puis dans sa chambre.

(3) Perrineau P. (2011), « Le pessimisme français : nature et racines », *Le Débat*, n° 166.

(4) Galland O. et Roudet B. (dir.) (2012), *Une jeunesse différente ? Les valeurs des jeunes Français depuis 30 ans*, INJEP/La Documentation française.

(5) Valeurs. *Ibidem*, p. 57

(6) La Poste-Phosphore-*La Croix* (2009), « L'indice de confiance des jeunes (15-25 ans) » : voir par exemple rapport vague 3, p. 20.

(7) Voir la théorie de l'attachement de John Bowlby, qui n'implique pas de modèle de famille.

(8) En référence au concept de la mère suffisamment bonne chez Winnicott. Winnicott D.W. (1966), *La Mère suffisamment bonne*, 2006 pour la traduction française, Petite Bibliothèque Payot.

(9) de Singly F. (2013), Actes du colloque sur l'adolescence, France Stratégie, décembre.

La confiance en soi s'étaye en partie par des liens aux autres éprouvés comme fiables.

En dehors de la sphère familiale, qui ressort largement des vies privées (voir *infra*), tous les enfants et adolescents devraient avoir la possibilité de vivre et développer des liens porteurs avec des personnes significatives. Il y a là un premier enjeu pour une stratégie nationale pour l'enfance et l'adolescence.

La situation des enfants et adolescents qui n'ont pas d'amis (moins de 2 %¹) et de ceux, plus nombreux, qui peuvent se sentir isolés ou qui ont une faible participation à la vie de la collectivité (12 % selon la consultation Unicef des 6-18 ans)² ne devrait pas être ignorée dans les principales instances de socialisation³. En particulier, l'école doit davantage encourager la confiance⁴ et les liens interpersonnels. Cela devrait conduire à favoriser explicitement les regroupements d'amis dans les classes, d'autant que ceux-ci offrent une protection contre des situations de rupture pouvant déboucher sur un mal-être à l'école⁵. La confiance (en autrui et en soi) et les liens se cultivent en effet avant tout dans l'expérience.

Pour favoriser le développement d'un individu « relié », il convient d'offrir plus systématiquement aux enfants des espaces d'expérience où ils pourront nourrir un sentiment de confiance en soi et des capacités sociales et affectives leur permettant de se lier aux autres (quelques autres, mais aussi de s'insérer dans des groupes de taille variable). Il conviendrait que la socialisation scolaire développe un *continuum* de situations pratiques favorisant d'abord les proximités affectives, puis donnant à vivre des espaces d'appartenance plus éloignés et impersonnels. Cet objectif peut être atteint par des leviers de registres distincts : pour un grand nombre, il s'agira de pratiques de socialisation par l'école non directement liées aux apprentissages académiques (constitution des classes, cours de récréation, activités périscolaires, vie d'établissement, etc.) ; pour d'autres, il pourra s'agir de pratiques pédagogiques au sein d'un portefeuille varié à la disposition de l'enseignant.

(1) Environ 1 % à 2 % de la population selon les sources n'ont pas d'amis, cf. Bayard/Crédoc, *op. cit.*

(2) UNICEF (2013), *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire. L'intégration sociale des enfants : de fortes inégalités*, Consultation nationale des 6-18 ans 2013, novembre.

(3) Le bien-être à l'école est ainsi fortement corrélé au fait d'y avoir des amis et de ne pas avoir subi (ou vu) de violence, y compris des « micro-violences » : Sauneron S. (2013), « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », *La Note d'analyse*, n° 313, Centre d'analyse stratégique, janvier.

(4) Algan Y., Cahuc P. et Zylberberg A. (2012), *op. cit.*

(5) Ly S.-T. et Riegert A. (2014), « Persistent classmates: How familiarity with peers protects from disruptive school transitions », *Job Market Paper*, PSE, novembre.

La médiation scolaire : un exemple pour travailler le lien aux autres par le faire et la parole

La médiation par les pairs en milieu scolaire repose sur l'intervention d'élèves médiateurs auprès d'autres élèves lors de micro-violences, de disputes ou de rumeurs (notamment sur les réseaux sociaux). Il s'agit de passer d'une logique de violences à une logique d'écoute et de négociation. Idéalement, le rapport de force s'en trouve infléchi, et déplacé du côté d'une parole qui circule et permet aux jeunes d'apprendre à faire face aux conflits, au-delà de l'impulsivité. Les dispositifs ne se substituent pas au rôle des adultes dans la lutte contre le harcèlement. Ils peuvent contribuer à diffuser une culture commune du lien et de lutte contre l'indifférence.

Au collège Sévigné de Gagny (Seine-Saint-Denis), pionnier de la médiation par les pairs, les élèves qui se portent volontaires reçoivent une formation et contribuent à désamorcer les tensions. Les médiateurs s'articulent au personnel éducatif en cas de besoin, selon des règles claires et reconnues de tous. Une culture de l'écoute et du respect s'est développée et a contribué à apaiser les relations.

Certains élèves médiateurs, en difficulté scolaire ou familiale, retrouvent une forme de confiance en soi. Ils sont perçus différemment, et se disent reconnus pour leur travail de médiation. Outre l'estime de soi qui s'en trouve améliorée, la médiation permet également de construire des compétences sociales et civiques.

Globalement, des valeurs de partage s'affirment dans les nouvelles générations : de nombreux 11-14 ans rêvent d'un métier tourné vers le service à la société, et un nombre significatif souhaiterait voir se développer le tutorat entre élèves¹. En outre, 50 % des 16-25 ans ont répondu que leur attirance pour l'économie collaborative² repose sur le souhait de se sentir actif et utile. Un espace s'ouvre donc actuellement pour promouvoir une éducation citoyenne du XXI^e siècle, en utilisant toutes les possibilités de mises en relation et de personnalisation qu'offre la technologie (internet, réseaux sociaux, smartphones, etc.). À titre d'exemple, Sony a lancé au Royaume-Uni une application smartphone qui permet à toute personne désireuse de s'investir bénévolement de trouver des occasions de le faire à proximité de chez elle. Par ailleurs, le réseau YouthNet travaille à mobiliser divers réseaux (conseils de

(1) Enquête Bayard/Credoc, *op. cit.*

(2) Source BETC pour la commission Enfance et adolescence. 62 % des 16-20 ans déclarent « préférer partager plutôt que posséder ».

pairs, réseaux associatifs, conseils thématiques d'experts) pour élargir les possibles des jeunes¹.

Les *Bâtisseurs de possibles* : une plateforme numérique mobilisable par les enfants pour promouvoir l'engagement dans la cité

Inspiré du programme *Design for Change*, créé par la pédagogue indienne Kiran Bir Sethi, qui touche depuis 2007 près de 300 000 écoles dans 34 pays du monde, le programme *Bâtisseurs de possibles*, démarré en 2013 par une expérimentation auprès de 100 enfants dans cinq villes en France, touche désormais 2 000 enfants et a formé 100 enseignants, 400 adultes étant inscrits sur la plateforme.

Bâtisseurs de possibles est un mouvement d'enfants « acteurs ». Le projet repose sur une plateforme en ligne visant à « inspirer les adultes, enseignants, animateurs ou éducateurs » et à leur donner des outils pour accompagner les enfants à s'engager dans un projet socialement utile. Cette plateforme promeut l'échange entre pairs (adultes et enfants) et sert de support pour former des adultes à susciter des projets de ce type chez les enfants et à les accompagner dans leur démarche.

Les projets peuvent être montés dans le cadre de la classe, menés par des conseils des enfants, à l'échelle de l'établissement, ou encore hors de l'école. Par exemple, un groupe d'enfants à Laillé (académie de Rennes) a cherché à revivifier la place publique près de l'école. Ils se sont constitués en interlocuteurs de la mairie et ont entrepris par eux-mêmes quelques travaux d'aménagement. À Nancy, un groupe d'enfants a décidé de créer un jeu coopératif ouvert à tous les âges pour travailler la question de la violence. Il a écrit les règles, conçu les pions et le plateau. Le jeu a été fabriqué à partir de matériaux récupérés. Les enfants sont ensuite allés animer leur jeu dans une classe de primaire de la ville.

Il s'agit de relier appétence au « faire » et enracinement dans le collectif, selon des modalités variées, dépendantes de l'âge, offrant à tous les enfants et adolescents un champ d'expériences où s'engager, se lier et se confronter au réel de l'autre. Sur le terrain, de nombreuses possibilités existent de fait.

(1) Voir Centre d'analyse stratégique (2013), « [500 propositions, innovations et curiosités sociales venues de l'étranger](#) », *Panorama Questions sociales*, p. 156, et www.youthnet.org.

Ainsi le scoutisme promeut une éducation par l'action¹ qui concerne un nombre significatif d'enfants et d'adolescents². Scouts, guides, pionniers, éclaireurs sont incités à s'investir, à prendre des initiatives, dans le cadre d'une vie de groupe, avec un projet d'« aventure » que l'on décide ensemble de réaliser (camps en plein air, projets de service, développement communautaire, etc.). Dans l'esprit des institutions du scoutisme, il s'agit de mener ensemble des projets qui révèlent la richesse des capacités de chacun. Globalement, le scoutisme français pose un triple enjeu éducatif : vivre ensemble, s'éduquer par le jeu, prendre des responsabilités.

Dans le scoutisme, la thématique du lien social et de l'inscription dans la cité se décline dans le cadre de groupes locaux à la fois autonomes et portés par une « institution » locale : école, paroisse, structure d'éducation populaire, etc. Mouvement d'éducation des jeunes par eux-mêmes, le scoutisme n'est pas pour autant dénué de logiques intergénérationnelles (qui peuvent se retrouver dans les façons de structurer les groupes par âge). En particulier, des enquêtes sur les encadrants (chefs et cheftaines entre 18 et 23 ans) ont mis en exergue la question de la transmission et de la formation des jeunes adultes³ : ces derniers expliquent leur engagement par une insertion dans une communauté locale où ils peuvent se créer un réseau de relations et par des relations affectives approfondies entre jeunes.

Certes le scoutisme ou l'éducation populaire, pour ne citer que ces exemples, apportent des possibilités d'action en commun. Mais celles-ci se déploient de manière hétérogène en fonction des milieux d'origine, des lieux d'habitation, de l'intérêt et de la connaissance des environnements familiaux. Faut-il laisser les familles et les associations seules en charge, sachant que de l'enfance à la première adolescence, on ne peut s'appuyer sur la seule autonomie de décision, par contraste avec des offres ultérieures s'adressant à de jeunes adultes (service civique, bénévolat) ?

(1) Seyrat M. (2007), « Scoutisme. Un monde, une promesse », *Études*, vol. 406.

(2) 110 000 enfants, jeunes et responsables, selon le Rapport d'activité du Scoutisme français.

(3) Père É. (2008), « Le scoutisme comme vecteur d'éducation morale », *Revue d'éthique et de théologie morale*, HS/n° 251, Éditions du Cerf, p. 97-107.

Le service civique : un exemple d'engagement pour les 16-25 ans qui permet de travailler le lien social

Créé par la loi du 10 mars 2010¹ et fondé sur le volontariat, le service civique propose aux 16-25 ans de nombreuses activités centrées sur le lien social, telles que ambassadeur santé, lecture dans les quartiers, participation à la lutte contre le décrochage scolaire, lien intergénérationnel (démarche à domicile auprès de seniors, aide à des résidents malades désocialisés pour engager un processus de redémarrage vers l'autonomie, etc.), animations socioculturelles, participation à des actions de défense de l'environnement, etc. L'impact de ce dispositif sur les jeunes volontaires a été évalué positivement. TNS Sofres en 2013² a montré qu'ils avaient une attitude plus positive vis-à-vis de leur environnement que les autres jeunes du même âge. Par ailleurs, un sondage en juin 2014 a montré que les jeunes en service civique ont davantage le sentiment de pouvoir contribuer à faire bouger les choses, surtout là où ils habitent (80 % contre 62 %), et qu'ils sont prêts à rendre service à des proches ou voisins (96 % contre 89 %), voire à donner du temps ou de l'argent à des associations d'entraide (84 % contre 64 %).

Le service civique illustre qu'il est possible d'élaborer une politique publique visant à développer le lien social. De nombreuses activités du service civique peuvent nous inspirer dans l'élaboration d'une démarche structurée pour les moins de 18 ans.

Forger du commun est un enjeu important. Alors que certains pays s'attachent dorénavant à développer des habiletés sociales (capacité de se lier, de coopérer, etc.) chez les enfants et les adolescents³, la France doit s'interroger sur le degré pertinent de prise en compte de ces dimensions par l'école et les institutions de la République. Il est probablement temps de rompre avec « une mise à l'écart de la

(1) À la suite des attentats de janvier, le 5 février 2015, le président de la République a proposé un « nouveau contrat civique » avec la mise en place d'un service universel pour les jeunes. À partir du 1^{er} juin 2015, tous les jeunes de moins de 25 ans pourront demander à s'engager pour une période de service civique.

(2) TNS Sofres (2013), « [L'impact du Service Civique sur ceux qui l'ont fait](#) ».

(3) En témoignent les études récentes de l'OCDE sur le thème des compétences non cognitives : OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, présentation par Maria Huerta, analyste à l'OCDE lors de la consultation publique du 4 février 2015, pour la commission enfance et adolescence.

fonction éducative de l'école »¹, notamment « avec l'externalisation des activités éducatives vers les associations soutenues par les collectivités locales ».

Certains pays ont choisi d'intégrer cette dimension dans les cursus scolaires. Au Canada, plusieurs provinces ont rendu obligatoire la participation à des activités bénévoles pour obtenir son diplôme dans le secondaire². D'autres attribuent à ces activités, qui restent facultatives, des crédits comptant dans l'obtention du diplôme. Des recherches en sciences sociales tendent à montrer les effets positifs de ces mesures sur la socialisation des jeunes et sur leurs résultats scolaires, tout en pointant un risque de « fausse participation » des jeunes n'y voyant qu'une obligation scolaire de plus.

La commission a donc jugé souhaitable de dessiner un parcours pour tous, alliant « obligation » minimale et liberté de choix, associé à une reconnaissance sociale de ces pratiques disparates. La réforme des rythmes scolaires (pour sa partie périscolaire) permettrait de se saisir de cet enjeu pour l'école primaire, tandis que des modalités plus électives et hors des murs de l'école pourraient se mettre en place au collège et au lycée, en phase avec une autonomisation progressive. Aujourd'hui, le projet de socle commun reconnaît en partie cette visée, mais d'une manière qui, pour la commission, reste trop limitée et sans traduction concrète visible³.

La commission a eu des échanges avec le ministère de l'Éducation sur des propositions de systématisation et d'élargissement de la démarche à l'automne 2014 (voir orientation *infra*). À nos yeux, seuls des modules réguliers, avec une pratique du « faire avec », et intégrés obligatoirement à tous les cursus scolaires du primaire à la fin du secondaire, peuvent avoir un impact important sur la vie des élèves. Ce serait une façon de changer de paradigme dans une École qui, centrée sur sa mission

(1) François Dubet.

(2) Centre d'analyse stratégique (2012), *Panorama Questions sociales*, décembre.

(3) Le texte du projet de socle précise que le « domaine (3) a pour objectif de développer l'aptitude de chacun à vivre de manière autonome et à participer activement à l'amélioration de la vie collective ». Parmi les objectifs, on retrouve « développer le sens de l'engagement et de l'initiative » : « on ne saurait concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen sans envisager sa mise en pratique dans le cadre scolaire et au-delà. L'école doit permettre aux élèves de participer à la vie sociale de la classe, de l'établissement et de son environnement. L'esprit de coopération est encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits ». Par ailleurs, le domaine 1 qui rappelle le rôle central du français langue commune, le domaine 2 qui insiste sur la nécessité d'apprendre à coopérer et mener des projets en équipe ou encore le domaine 5 qui souligne la nécessité de savoir se situer et se repérer dans l'espace et l'histoire, participent à l'élaboration de références communes et développent tous des éléments clés par rapport à la formation de l'individu relationnel.

d'instruction, a longtemps minoré le versant éducatif, et cela permettrait de capitaliser à grande échelle sur les nombreuses initiatives locales menées avec l'éducation populaire. Le projet de parcours citoyen, qui comprend l'enseignement moral et civique (voir encadré *infra*), annoncé suite aux attentats de janvier 2015, a déjà acté une volonté de développer la participation et les initiatives des élèves (dont la valorisation de l'engagement associatif). Il sera évalué en fin de scolarité obligatoire. La commission insiste pour sa part sur une pratique régulière rendue obligatoire et donc validée dans les cursus scolaires, sans pour autant que celle-ci soit notée. Le livret des compétences expérimental, mis en place en 2010-2012, nous paraît former un premier socle possible (surtout pour la prise en compte des activités réalisées hors cadre scolaire, mais sans reprendre la logique évaluative sur laquelle les retours n'étaient pas assez positifs et qui n'entre pas dans notre approche consistant à valoriser une expérience).

Le livret de compétences expérimental : un exemple de validation de projets non académiques dans les cursus scolaires

La loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie avait prévu l'expérimentation d'un « livret de compétences » (le LCEX), différent du « livret personnel de compétences ». Pour ses concepteurs, l'objectif était notamment de contrebalancer l'influence des notes, jugée excessive, de valoriser des compétences extra-scolaires pour qu'elles soient prises en compte dans l'insertion professionnelle, et de favoriser l'autonomie des jeunes. L'expérimentation a été menée entre 2010 et 2012 sous la tutelle des ministères de l'Éducation nationale, de l'Agriculture et de l'Aménagement du territoire. Les élèves devaient remplir un livret indiquant les compétences qu'ils pensaient avoir acquises dans certaines activités extra-scolaires ; et des procédures d'évaluation des compétences ont été mises en place avec des partenaires extra-scolaires.

LA DEPP a évalué le LCEX (convention avec le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse) au regard de l'égalité des chances. Des enquêtes ont par ailleurs suivi le ressenti des jeunes. La montée en charge a été très lente, ce qui fragilise les enseignements à tirer. Dans l'ensemble, les collégiens et lycéens ont peu identifié l'expérimentation, mal compris l'intérêt de ce livret sur le long terme et en conséquence ils l'ont peu utilisé, manquant de soutien ou de conseil¹. Les établissements et les partenaires extra-scolaires se sont souvent heurtés à la

(1) *L'évaluation de l'expérimentation du livret des compétences*, rapport transmis au Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, janvier 2013.

difficulté d'évaluer une compétence, alors que nombre d'activités menées à l'extérieur ne l'étaient pas sous l'angle de la performance. Le LCex a été plus facile à utiliser dans les lycées professionnels qui ont l'habitude de travailler avec leurs élèves sur du non-académique. Les enseignants ont trouvé difficile d'évaluer des compétences surtout pour les enfants de milieux défavorisés qui avaient généralement peu accès à des activités extra-scolaires et peu de hobbies culturels bien identifiés. Beaucoup ont souligné un risque de stigmatisation des élèves défavorisés, qui risquaient d'être sommés d'exhiber une activité à valoriser alors que peu d'entre eux menaient des activités extra-scolaires formelles leur permettant d'obtenir des « attestations ».

Les établissements qui ont réellement développé une démarche ont davantage cherché à valoriser des trajectoires qu'à certifier des compétences¹. Dans certains territoires, l'expérience menée avec les partenaires locaux a été très fructueuse. À Issy-les-Moulineaux, elle a concerné jusqu'à un collégien sur dix : « Les jeunes qui participent à des animations peuvent se faire valider des compétences mises en œuvre selon un protocole en plusieurs étapes par une structure (ateliers, espace jeunes, maisons de quartier, etc.), explique le directeur du Clavim, l'association Cultures, loisirs, animations de la ville d'Issy-les-Moulineaux². Un entretien a lieu au départ de l'action, en présence ou non des parents. Des actions de formation et de supervision des pratiques professionnelles ont été initiées en direction des animateurs en charge de l'action, afin d'accompagner leur observation des compétences mises en acte par le jeune et en permettre le décryptage (...) Une attestation est à la fin délivrée, mais attention, nulle complaisance. Il faut mériter cette attestation (assiduité, engagement, etc.). Mais l'entretien donne la parole au jeune, afin de l'inviter à une démarche autoréflexive dans la mesure de ses possibilités, ce qui participe au renforcement de l'estime de soi. L'attestation, validée par le Clavim, peut ensuite être transmise au collège (si le jeune le souhaite) et s'insérer dans un webclasser Onisep. Normalement, elle est utilisée en conseil de classe et dans le cadre de la validation du socle, en lien avec les professeurs principaux. C'est ainsi par exemple que des jeunes en difficulté, absentéistes et en échec, peuvent valoriser leurs attitudes positives lors de séjours de prévention à la montagne où ils ont utilisé des cartes pour s'orienter, participé à la préparation de repas collectifs, etc. ».

En outre, la question dépasse celle de l'engagement citoyen, qui ne représente qu'une modalité des liens humains. L'école, seule instance commune de

(1) ASDO (2012), *Évaluation qualitative du livret de compétences expérimental*, rapport final, juillet.

(2) Interview de Bruno Jarry dans les *Cahiers pédagogiques*, n° 515.

socialisation, devrait donc proposer et valider, du primaire à la fin du secondaire, des activités où l'on fait avec d'autres et qui offrent des occasions diversifiées de créer des liens personnels et sociaux, chaque année, voire chaque semaine. Cela passerait d'abord par la pratique d'activités du type de celles développées par l'éducation populaire, et qui seraient rendues obligatoires pour valider le brevet des collèges et les diplômes qui marquent la fin de la scolarité secondaire (CAP, BEP, baccalauréat).

La commission a beaucoup débattu du lien entre l'école et ces activités de nature non scolaire, autour de trois enjeux potentiellement contradictoires : un enjeu de justice sociale, le lien avec l'école étant un moyen d'offrir ces opportunités à tous les enfants ; un enjeu de reconnaissance, l'école étant la seule instance, et pour longtemps, qui valide ; un enjeu de non-réduction à une forme scolaire forcément desséchante par rapport à l'objet « pratiques et expériences humaines ».

Une validation du « faire commun » par l'école permettrait par exemple de reconnaître les responsabilités prises par les adolescents des quartiers difficiles en matière de médiation, ou encore dans la famille (aide aux devoirs, etc.), sans pour autant les y cantonner. Il y aurait ici matière à s'inscrire dans l'héritage de l'éducation populaire¹, tout en élargissant cette logique à tous les enfants et en l'actualisant pour répondre aux enjeux posés par notre société en matière de solidarité et de lien social.

L'évaluation du livret de compétences expérimental a montré que, sauf claire intégration aux cursus scolaires, la reconnaissance optionnelle de ce type d'activités intéressera peu les parents et les élèves, du fait d'une très faible prise en compte dans les livrets scolaires et les processus d'orientation. Elle mobilisera peu la communauté éducative si elle n'est pas partie intégrante du projet d'établissement. Il y aurait alors un risque de renforcement des inégalités (les compétences additionnelles restant l'apanage de ceux qui ont des difficultés scolaires) et d'injonction paradoxale (les jeunes ayant obligation de faire mais sans possibilités réelles). Quelle que soit la solution retenue, il importe de tenir compte des activités informelles, aides aux devoirs dans la famille ou activités entre copains, dès lors qu'elles donnent lieu à une restitution devant la communauté scolaire, et qu'elles ne sont pas seulement des activités organisées par des associations ou clubs divers. Il conviendrait également de développer l'offre d'activités de manière volontariste autour des établissements scolaires.

(1) Pour une description et un historique des dispositifs de l'Éducation populaire, voir Richez J.-C. (2010), « [Cinq contributions autour de l'éducation populaire](#) », INJEP.

Enfin, il semble important de distinguer ce qui ressort de la notation/performance (voir deuxième axe, y compris pour la reconnaissance de nouvelles capacités non académiques) de ce qui relève d'une expérience de vie que l'on veut proposer à tous les enfants. Il faut une catégorisation claire pour éviter que les enseignants n'y voient un empiètement sur l'évaluation des savoirs disciplinaires et, réciproquement, que les partenaires issus de l'éducation populaire ne craignent une scolarisation. De ce point de vue, la question reste ouverte de savoir si les activités où l'on fait ensemble doivent être reconnues comme participant des compétences 6 (compétences sociales et civiques) et 7 (autonomie et initiative) du socle commun ou s'il faut les sortir du vocable « compétences » pour signaler clairement qu'on cherche à promouvoir du lien. Nous suggérons de ne pas chercher à certifier des acquis, car les partenariats à mettre en place avec des tiers extra-scolaires seraient alors trop lourds, constitueraient des obstacles et seraient dissuasifs de l'objectif recherché d'éducation aux liens : les élèves seraient renvoyés à une notion de performance alors qu'on souhaite leur permettre de vivre des liens, que l'expérience soit directement productive ou non. En revanche, on recherchera une validation de l'assiduité et de l'engagement des élèves, sans oublier des formes de labellisation *ex ante* des activités.

Les professeurs n'ont pas vocation à être les acteurs prioritaires de ces activités pratiques (qui se dérouleront d'abord hors des temps de classe). En revanche, ils pourraient avoir un rôle essentiel de conseil et de pilotage¹, concrétisant ainsi le rééquilibrage entre *éducation* et *instruction* à l'école. De fait, nous dégageons ici une éthique de la responsabilité et de l'implication, du côté des adultes appelés à jouer un rôle « d'accompagnateurs » : les professeurs n'enseignent pas cette expérience du lien, du moins pas à titre principal, mais ils accompagnent les élèves dans l'élaboration d'un tel parcours de formation par l'expérience.

Au-delà de ces activités qui ne relèvent pas des apprentissages académiques, les professeurs devraient être formés – au moins informés – aux méthodes d'enseignement horizontal (où le professeur incite les élèves à travailler en groupe et

(1) Une étude portant sur 2,5 millions d'étudiants américains sur une période de vingt ans a démontré que les enseignants n'ont pas seulement un rôle dans l'amélioration des résultats scolaires mais qu'ils jouent également un rôle social important auprès des élèves. Les bons enseignants auraient ainsi une fonction élargie, ce que certains établissements prennent en compte dans leurs procédures de recrutement. Voir Chetty R., Friedman J.N. et Rockoff J.E. (2011), « [The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood](#) », *NBER Working Paper*, n° 17699, décembre.

à le questionner) dont il est démontré¹ qu'elles sont moins productrices de défiance interpersonnelle que les méthodes d'enseignement vertical. Selon les contextes, ils pourront renforcer le recours à ces méthodes horizontales². Ils pourront aussi être formés aux différentes techniques qui permettent de travailler les compétences sociales, selon l'âge des enfants.

L'architecture peut favoriser des méthodes d'enseignement plus horizontales

Pour aider les professeurs à adopter plus facilement des méthodes d'enseignement horizontales, la formation n'est pas le seul moyen. L'organisation des espaces dans les établissements constitue une condition importante du changement dans les manières de travailler.

Le lycée Orestad de Copenhague au Danemark est bâti autour d'un *open-space* entouré de salles de classe aux murs transparents. Cette architecture impose aux 1 150 élèves de travailler souvent dans le même espace et aux enseignants de trouver d'autres modes d'enseignement que les cours magistraux, en s'adressant à de petits groupes, voire aux élèves, de façon individuelle. Les élèves de leur côté prennent l'habitude de parler à voix basse. Les technologies de l'information sont mises à contribution, avec un recours intensif à l'ordinateur, sur lequel les élèves trouvent l'ensemble des ressources dont ils ont besoin. Professeurs et élèves semblent apprécier cette façon d'enseigner et d'apprendre.

Plus généralement, les enseignants devraient encourager dans la mesure du possible les travaux en petits groupes, pour éviter l'isolement de certains, et, de concert avec les chefs d'établissement, favoriser les liens d'amitié, y compris dans la constitution des classes.

ORIENTATION N° 1. Bâtir un socle obligatoire de formation par l'expérience pour forger du commun et nouer des liens humains diversifiés dès le primaire.

Rendre obligatoires des activités pratiques qui offrent aux enfants et aux adolescents des occasions encadrées de vivre des expériences où ils peuvent

(1) Algan Y., Cahuc P. et Shleifer A. (2011), « [Teaching practices and social capital](#) », *IZA Discussion Paper*, n° 6052, octobre.

(2) Sachant toutefois que, du point de vue de l'apprentissage des mathématiques et de la lecture, en fonction des âges et du niveau cognitif que l'on cherche à développer, il faut recourir à des pédagogies qui sont d'abord explicites et structurées, le cas échéant plus horizontales ou non. Voir plus loin la section sur le décrochage scolaire et l'encadré sur l'efficacité des méthodes selon les objectifs.

se lier aux autres et développer leur capacité d'interagir avec autrui, qu'il s'agisse de proches ou de liens plus impersonnels.

Ces activités (qui pourront préfigurer le service civique) n'ont pas vocation à être dirigées par les enseignants ; à partir du collège, elles pourront se dérouler en bonne partie hors les murs de l'école.

Proposition a. *À l'école ou hors l'école, chaque enfant ou adolescent devra réaliser des activités qui lui permettront d'être en relation aussi bien avec ses amis ou copains qu'avec des personnes qu'il ne fréquente pas nécessairement. L'important est de lui apprendre à passer de liens de proximité à des liens plus « anonymes » ou « abstraits ». C'est ainsi que seront encouragées et proposées des activités comme l'aide intergénérationnelle, l'investissement associatif, le tutorat, le développement de projet en équipe (film, musique, réalisation de jeux vidéo, réalisation d'objets divers, projet environnemental, etc.) qui, pour une grande part, n'auront pas vocation à être assurées par les enseignants, et pourront se dérouler dans ou hors les murs de l'école. Elles seront généralement encadrées par des acteurs extra-scolaires mais pourront aussi tenir compte de pratiques plus informelles, sans s'y cantonner.*

L'enfant ou l'adolescent apprendra la responsabilité de la vie commune, non seulement en obéissant aux règles, mais aussi en participant à la prise en charge de l'espace collectif (rangement et entretien de la classe, à tour de rôle, par exemple).

L'école reconnaîtra ces activités en les validant dans le cursus scolaire mais sans notation, en prenant en compte l'assiduité et en organisant une restitution au sein de la classe ou de l'établissement, et le cas échéant, en l'inscrivant dans un livret, inspiré du livret expérimental de compétences.

À titre d'exemple, un volume annualisé d'au moins une heure par semaine pourrait être consacré à ces activités, selon des modalités propres à chaque élève et à chaque âge. L'annualisation des horaires consacrés à ces activités peut permettre par exemple de réaliser ces objectifs via des semaines de stage en association, à côté d'autres pratiques plus hebdomadaires (on pourrait ainsi développer sur le modèle du stage de troisième une semaine de stage citoyen en association). Les activités donneront lieu à des crédits qui compteront pour le passage en classe supérieure et enrichiront les cursus.

Le spectre d'activités a vocation à être large, dans un cadre rassurant pour les parents (validé par les associations de parents d'élèves), où les enfants et adolescents auront la liberté de choix mais l'obligation de faire. Toutefois, sur un cycle donné d'enseignement, tous les élèves devront avoir au moins validé un crédit sur chacun des items (activités déployant des liens personnels aux liens plus abstraits, tels que « faire » avec des amis, « faire » en groupe collaboratif, aider/prendre soin). Ils seront libres de valider davantage de crédits sur le type de projet qui leur plaît le plus.

Proposition b. *Une offre devra être co-construite au niveau des territoires pour que chacun puisse effectivement avoir accès à ces activités (voir troisième axe). Un cadre sera élaboré pour reconnaître les activités informelles (par exemple, un groupe d'amis prépare un projet puis l'expose à sa communauté scolaire). Les élèves bénéficieront d'un appui des personnels scolaires et d'outils numériques pour choisir les activités, les mener et les restituer en en parlant. Les professeurs accompagneront la formation de ces projets, dirigeront le cas échéant vers des acteurs associatifs pour la réalisation, et accorderont les éventuels aménagements horaires avec l'aval des chefs d'établissement.*

ORIENTATION N° 2. *Forger du commun dès le primaire, par l'organisation même des enseignements et en luttant contre l'isolement affectif des enfants et des adolescents.*

Proposition a. *Du primaire au lycée, dans la mesure du possible, ne pas séparer les amis dans la formation des classes afin de ne pas rompre des attaches affectives importantes pour les enfants.*

Proposition b. *Favoriser les travaux en petits groupes variés sous la responsabilité des enseignants pour éviter l'isolement de certains élèves.*

Proposition c. *Prendre en compte des données du développement conatif et émotionnel, notamment en les intégrant dans les pratiques pédagogiques (jeux de rôle pour la compréhension d'autrui, modelage, etc.), encourager la formation aux méthodes horizontales d'enseignement et inciter à la réflexion sur un aménagement des espaces scolaires plus propice à ce type de pédagogie.*

L'éducation morale et civique et les projets scolaires en équipe qui seront menés au collège¹ contribueront aussi à forger du commun mais ils ne suffisent pas à développer une éducation aux relations, aux liens, qui devrait être un objectif central. Outre qu'elle contient un volet d'activités explicites, notre proposition promeut un accompagnement par les professeurs des enfants et des adolescents qui déborde le strict cadre des enseignements disciplinaires (ou interdisciplinaires).

Il est important que la responsabilité des adultes soit engagée pour souligner l'asymétrie des rôles entre enfants et adultes, où l'autonomie des élèves se nourrit des conditions d'expérience qui leur sont proposées et de l'exemplarité des adultes. Elle doit également permettre de donner un sens commun à cette diversité des parcours.

2. Assurer un cadre commun et républicain garanti par des adultes impliqués

Dans la section précédente, nous avons recommandé de valoriser de concert une sphère des liens personnels (car c'est dans la formation de liens à quelques autres privilégiés – les amis par exemple – que s'élaborent en partie la disposition à l'empathie, la possibilité de tenir compte de l'autre et la sécurité affective, les possibilités d'affiliation et de reconnaissance par les pairs) et le décentrement de soi dans une logique plus collective, de confrontation à des normes qui trouvent leur origine en dehors de soi, qui conduit à la fabrique du commun.

En effet, il ne suffit pas de mener des activités à plusieurs pour qu'elles fassent sens et permettent de concilier relations personnelles singulières et inscription diversifiée dans le lien social. Il faut encore donner l'opportunité aux enfants et adolescents de s'inscrire dans un commun qui favorise le développement des liens interpersonnels variés et prévoie leur reconnaissance.

Première condition, il faut rendre visibles les conditions communes des relations et fixer des règles communes. À l'école, cela commence avec un projet d'établissement qui met en pratique les règles républicaines et de savoir-vivre (respect des professeurs et de chacun, charte de la laïcité, etc.), et avec l'enseignement moral et civique.

(1) On pense par exemple aux itinéraires découvertes, qui permettent déjà aux élèves de collège de travailler l'interdisciplinaire en groupe, et aux futurs enseignements pratiques interdisciplinaires de la réforme du collège.

Mobilisation de l'école suite aux attentats de janvier 2015

Des mesures pour expliciter et transmettre les valeurs de la République

Parmi les onze mesures annoncées par la ministre de l'Éducation nationale, la commission en a retenu particulièrement trois qui vont directement accroître la visibilité de ces règles communes.

Mesure 1

Renforcer la transmission des valeurs de la République : un plan exceptionnel de formation continue des enseignants et des personnels d'éducation sera déployé pour les aider à aborder avec les élèves les questions relatives à la citoyenneté (française et européenne), à la laïcité, à la lutte contre les préjugés.

Mesure 2

Rétablir l'autorité des maîtres et les rites républicains : recours accru aux mesures de responsabilisation, compréhension et célébration des rites républicains et des symboles de la République, Journée de la laïcité, organisation d'un temps annuel de rencontre et d'échange avec l'ensemble de la communauté éducative.

Mesure 3

Créer un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale : le parcours citoyen comprendra un enseignement moral et civique ; une éducation aux médias et à l'information intégrée de manière transversale dans les différentes disciplines (un média développé dans chaque collège et lycée avec l'appui des documentalistes) ; un enseignement du jugement, de l'argumentation et du débat dans les classes dès l'école élémentaire. Dans le second degré, toutes les disciplines doivent être mobilisées à cette fin.

Pour que le rappel des valeurs républicaines ne reste pas lettre morte, nous insistons donc sur une morale pratique, concrétisée par des règles, mais également incarnée localement par une communauté scolaire exemplaire. La pratique fournie par l'expérience des liens en constitue le premier volet. L'élaboration de cette pratique des liens dans un récit et des règles communes en est le pendant indissociable. Elle implique la mise en place systématique, à décliner dans chaque établissement, de moments réguliers de paroles mutuelles et d'échanges, pour mettre en récit¹ les

(1) Dans les écoles à forte proportion d'enfants d'origine immigrée, par exemple, des travaux en classe et des récits collectifs sont souvent orientés vers la « culture d'origine » : cela pourrait être envisagé pour tous les enfants (histoire rurale, histoire urbaine, mais aussi partage d'une identité française, d'une culture européenne), d'autant que le récit ne renvoie pas qu'à son origine.

expériences individuelles et permettre aux enfants de se développer en se situant par rapport à la multiplicité des appartenances et des identités. Ces récits, adressés à l'autre, favorisent le décentrement et ouvrent à la construction dans le temps d'une identité narrative¹ qui combine changements et maintien de soi. Il faut souligner que l'Agence du service civique² cherche aujourd'hui à développer des temps de parole, pour permettre aux jeunes de faire retour sur leur parcours, de s'approprier leur expérience et lui donner sens.

Ouvrir des temps de parole mutuelle encadrés (tels les médiations ou les groupes de parole où l'on apprend à argumenter en respectant un cadre consacré), c'est aussi faire en sorte que les singularités de chacun s'expriment dans un vivre ensemble, où pourront s'élaborer des solutions aux conflictualités. L'apprentissage de la conflictualité, inhérente aux relations humaines, est un élément incontournable du développement des liens, et de la lutte contre la violence et l'anomie sociale.

Cela inclut une autorité claire qui donne les règles encadrant les échanges interpersonnels et les modes de résolution acceptables pour les conflits. Cela suppose également d'avancer vers l'élaboration d'une communauté scolaire plus soudée, qui donne confiance dans les relations interpersonnelles, et inspire le respect. De fait, la confiance entre enfants et adultes doit être améliorée, dans un contexte où nombre d'enfants redoutent des situations de violence scolaire : environ 1 élève sur 10 rencontre des problèmes de harcèlement, ce qui place la France au 20^e rang sur 29 dans le Bilan Innocenti³. En particulier, 12 % des écoliers du cycle 3 et 7 % des collégiens sont sévèrement harcelés⁴ (cela diminue ensuite dans la scolarité). Les jeunes sont en outre exposés à de nouvelles formes de violence sur les réseaux sociaux et internet (1 élève sur 5).

Dans la consultation de l'Unicef⁵, seuls les deux tiers des enfants et des adolescents pensent pouvoir confier leurs problèmes à un adulte qu'ils apprécient au sein de leur établissement (et seul un élève français sur deux déclare que ses enseignants s'intéressent à son bien-être, soit 13 points de moins que la moyenne OCDE⁶). Ne pas pouvoir identifier les adultes à l'école, tout particulièrement les professeurs,

(1) Ricoeur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

(2) Audition par la commission de Céline Schmitt, responsable du pôle Contrôle et évaluation, Agence du service civique, janvier 2015.

(3) Par ailleurs, 55 % des répondants de la consultation Unicef des 6-18 ans disent qu'ils peuvent être harcelés ou « ennuyés » par d'autres à l'école.

(4) Ministère de l'Éducation nationale (2015), *Agir contre le harcèlement à l'école*, février.

(5) UNICEF (2013), *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire*, op. cit.

(6) OCDE, PISA 2009.

comme ressource de confiance qui protège, porte atteinte à la relation enfant-professeur. Le mal-être à l'école s'étend aux professeurs : 1 enseignant sur 10 juge le climat médiocre, surtout parmi les enseignants jeunes – moins de six ans d'ancienneté – ou les enseignants en éducation prioritaire¹, qui ont le sentiment d'une dévalorisation de leur métier. Cette crise de confiance dans le métier d'enseignant se lit notamment dans les difficultés actuelles de recrutement², qui en retour se traduisent par un certain absentéisme dans certaines zones d'éducation prioritaire et diminuent le réservoir d'adultes non découragés à l'école.

Le programme de refondation de l'école a déjà acté la nécessité de renforcer la présence adulte dans les établissements pour améliorer le climat scolaire : 500 emplois d'assistants chargés de prévention et de sécurité (APS) ont été créés à la rentrée scolaire 2012, en complément des équipes mobiles de sécurité³ ; un grand plan de formation et de sensibilisation des équipes a été lancé pour inciter les professionnels de l'éducation à repérer les situations de harcèlement puis à proposer un accompagnement⁴. Il faut aller plus loin dans une implication renforcée de tous les adultes de la communauté scolaire (enseignants, chefs d'établissement, CPE⁵, etc.) pour changer le vécu des enfants et leur inspirer plus massivement confiance et respect à partir d'une position commune et d'implications concrètes.

Au-delà des situations de violence scolaire qui engagent une responsabilité spécifique des adultes, il s'agit d'offrir des possibilités de liens avec des adultes référents, au-delà des parents. Là encore, cela fournirait aux adolescents autant de

(1) <http://eduscol.education.fr/cid73610/guide-sur-le-climat-scolaire-et-mediation-par-les-pairs-a-l-ecole-primaire.html>.

(2) Dulot A., Bonneau F., Colombani M.-F., Forestier C. et Mons N. (2012), *Refondons l'École de la République*, rapport de la concertation, Paris, La Documentation française, octobre.

(3) www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html.

(4) Un plan de prévention du harcèlement a été inscrit en juillet 2013 dans la loi d'orientation et de refondation de l'École de la République, puis décliné en quatre axes (sensibiliser, prévenir, former, prendre en charge). La campagne de sensibilisation a commencé à porter ses fruits, davantage auprès des personnels de direction et des CAVL (conseils académiques de la vie lycéenne) que des professeurs, et insuffisamment dans le premier degré et auprès des parents. Dans l'ensemble, il est admis qu'un travail global sur le climat scolaire est plus efficace qu'un plan ponctuel contre le harcèlement. Voir Debarbieux E., Anton N., Astor R. A., Benbenishty R., Bisson-Vaivre C., Cohen J., Giordan A., Hugonnier B., Neulat N., Ortega Ruiz R., Saltet J., Veltcheff C. et Vrand R. (2012), *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*, rapport au comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire International de la violence à l'école.

(5) Conseiller principal d'éducation.

socles relationnels permettant de reconfigurer souplement des identifications en atténuant le risque d'une « vie liquide »¹ déstructurante.

Rendre plus visibles les règles communes aurait un impact assuré, sur fond d'une éthique de la responsabilité des adultes rigoureux et attentifs aux enfants (responsabilité face au mal-être, valorisation de ce qui peut l'être, exemplarité des adultes de la communauté éducative sur les règles s'imposant à tous, jusque dans les détails comme les portables éteints en salle de classe). Les formes de quasi-tutorat généralisé exercé par les professeurs pour co-construire des parcours inspirants pour les jeunes, comme proposé dans ce rapport, et l'implication dans l'établissement et dans son projet nous paraissent pouvoir fournir des assises visibles que pourrait s'approprier la communauté scolaire.

ORIENTATION N° 3. *Apprendre à faire face à la violence dans l'apprentissage des relations en rendant visibles et concrètes les règles et références communes (langue française, valeurs républicaines ancrées dans l'histoire de France et civilité) et en encourageant la pratique de la parole mutuelle à l'école, le tout étant garanti par des adultes référents dans une communauté scolaire impliquée et soudée.*

Proposition a. *Rendre visibles les conditions communes des relations, en particulier dans les projets d'établissements scolaires, dans l'organisation de rituels collectifs et dans l'importance accordée au français, creuset du vivre ensemble. Cela passe par des règles communes qui posent des limites à tous (adultes et enfants) et promeuvent le respect de l'école, maison commune ancrée dans un quartier, une histoire. Cela suppose un système de sanctions explicites, des rituels et des adultes garants mais aussi un apprentissage renforcé du français (voir infra et deuxième axe), langue commune pour se parler et se repérer ensemble.*

Proposition b. *Dans chaque projet d'établissement, favoriser des temps de parole mutuelle réguliers, encadrés et garantis par des adultes.*

Il s'agit de garantir des lieux et des temps où des adultes (parents volontaires, intervenants associatifs, enseignants etc.) aident les enfants à décrypter les messages qui leur sont adressés (notamment sur les réseaux sociaux et internet), à mettre en récit, à exprimer leurs sentiments et à s'adresser les uns aux autres. Selon les âges et les écoles, cela pourrait prendre diverses

(1) Bauman Z. (2006), *La Vie liquide*, Le Rouergue/Chambon, pour la traduction française.

formes, s'inscrire dans le cadre de l'enseignement moral et civique, des classes d'histoire ou de français, aux heures de vie de classe ou via des groupes de parole ; l'important étant de générer une pratique régulière et commune, à élaborer au niveau des projets d'établissements. Les pairs peuvent également être mobilisés pour servir de médiateurs et contribuer à ce climat où s'exerce la parole adressée à autrui¹.

Proposition c. Favoriser la présence des adultes dans tout l'espace de l'école, pour faire suite aux principes posés par le chantier de refondation de l'école. Encourager une éthique de la responsabilité des adultes à l'égard des enfants, pour développer l'exemplarité autant que la règle.

Cela suppose de bâtir une communauté scolaire engagée, plus soudée et plus stable, en actionnant plusieurs leviers :

- un projet d'établissement fixant des attentes communes claires en matière de comportements, permettant aux enfants de se situer ;
- un projet d'établissement attentif à faire circuler la parole des enfants et permettant aux enfants de s'adresser à des adultes référents identifiés ;
- des rapports professeurs/élèves enrichis par un rôle de conseil pour les activités non académiques forgeant des liens sociaux (voir orientation n° 1) et les activités d'approfondissement dans des disciplines (voir orientation n° 6) ;
- des espaces plus systématiquement aménagés pour que les enseignants puissent travailler à l'école (préparer leurs cours, corriger les copies, recevoir des élèves, partager des solutions entre collègues).

Cela peut conduire à repenser la question de la mobilité enseignante et du recrutement des équipes dans un établissement sur la base du volontariat. Enfin, cette présence adulte pourrait s'appuyer sur une plus grande présence des parents à l'école (voir deuxième axe) mais aussi des adultes volontaires (réserve citoyenne, grands-parents, etc.), bénévoles ou en formation continue.

Il s'agit ainsi, au total, de promouvoir de nouvelles formes de responsabilité et d'autorité.

(1) Il ne s'agit pas seulement de demander aux élèves de communiquer ou d'exprimer leurs opinions mais plus fondamentalement d'apprendre à parler en s'adressant à autrui, attendre sa réponse, chercher à se faire comprendre, quitte à entrer dans un échange conflictuel.

3. Fournir aux familles un cadre permettant de mieux articuler autorité et prise d'autonomie

Afin de répondre à la double attente des jeunes – une demande d'autonomie et d'individualisation concomitante à un attachement au principe d'autorité¹ –, il faut promouvoir un rôle de l'adulte articulant protection et accompagnement de la traversée des épreuves, dans une logique qui ne se limite pas à déminer les situations conflictuelles.

Pour les parents, accompagner l'enfant suppose alors l'apprentissage d'un « savoir autoriser et valider », autrement dit une autorité sans autoritarisme. De fait, la condition parentale s'est enrichie² : pour aider l'enfant à devenir lui-même, le parent doit développer une pluralité de registres. Dans la transmission, il donne des ressources clés d'identification familiale et culturelle permettant d'inscrire l'enfant dans une origine et de le situer dans un monde qui le précède. De manière indissociée, il accompagne son enfant à trouver ses modes d'affiliation personnelle et générationnelle, donc en partie de désaffiliation familiale, sachant que l'autonomie est progressive et ne s'invente pas seulement après l'âge légal de la majorité.

L'exercice de cette nouvelle condition parentale suppose de faire évoluer le cadre légal des relations entre parents et enfants, mais aussi de favoriser le temps parental.

Plusieurs points sont à prendre considération. D'abord, l'autorité n'implique pas l'autoritarisme, moins encore le recours aux châtiments corporels ou à toute autre forme de châtiment dégradant. De nombreuses recherches ont montré le caractère nocif des châtiments corporels sur le développement de l'enfant. Il serait donc souhaitable, conformément aux recommandations du Conseil de l'Europe et du Comité des droits de l'enfant des Nations unies, que la France puisse condamner par principe les châtiments.

En outre, notre commission s'est interrogée sur l'évolution de l'équilibre entre autonomie et protection en matière de droits de l'enfant. D'un côté, l'autonomisation progressive des adolescents pourrait se traduire en droit en substituant une capacité juridique progressive à l'incapacité civile actuelle³, ce qui serait plus cohérent avec

(1) En 2008, les trois quarts des 18-29 ans estimaient que ce serait une bonne chose de respecter l'autorité, *Enquête Valeurs, op. cit.*, p. 49.

(2) de Singly F. (2009), *Comment aider l'enfant à devenir lui-même*, Paris, Armand Colin.

(3) Voir par exemple les propositions de Rosenczweig J.-P., Youf D. et Capelier F. (2014), *De nouveaux droits pour les enfants ? Oui... dans l'intérêt même des adultes et de la démocratie*, rapport remis au ministre de la Famille, janvier.

les devoirs existant en justice des mineurs. L'incapacité juridique connaît déjà quelques exceptions, notamment en matière de contraception ou d'IVG, qui ont pour but de permettre au mineur un meilleur accès à certains actes ou services. Néanmoins, l'incapacité juridique générale à laquelle le mineur est soumis en droit vise à lui éviter les conséquences préjudiciables d'actes qu'il pourrait accomplir, par exemple dans des domaines sensibles ou s'il était soumis à des influences négatives (on pense en particulier aux mouvements sectaires). En outre, certains craignent que l'instauration d'une logique des droits induise un effet persécutant sur les enfants, trop systématiquement renvoyés à leur responsabilité : ainsi, il peut être pire d'être responsable d'une décision qui va jouer sur l'équilibre familial que d'endurer une décision de justice induisant ses parents.

La commission propose d'envisager une extension des domaines de capacité du mineur, notamment pour éviter que certaines décisions soient prises en son nom par ses parents, sans qu'il soit consulté.

ORIENTATION N° 4. *Faire évoluer le cadre légal des relations entre parents et enfants.*

Proposition a. *Condamner par principe les châtiments corporels et dégradants dans le code civil¹, conformément aux recommandations du Conseil de l'Europe et du Comité des droits de l'enfant des Nations unies*

Proposition b. *Instaurer une capacité progressive de « refus » au lieu de l'incapacité civile.*

Si l'on distingue la capacité d'action du mineur – qui consiste à accomplir des actes dont il prend l'initiative – et sa capacité de refus – refuser des actes qu'on lui propose d'accomplir –, la commission considère qu'il convient au moins d'étendre la seconde, en accordant au mineur le droit de s'opposer à certaines décisions parentales ou institutionnelles. Pour un certain nombre d'actes importants touchant à la personne du mineur, il serait impératif de lui demander son avis, voire de rendre obligatoire son consentement². On peut penser aux décisions relatives à son orientation scolaire et professionnelle, à sa résidence ou à ses relations avec ses parents à partir d'un certain âge (l'âge de 16 ans pourrait être proposé) ou aux décisions de changement dans

(1) Voir propositions 1.48 et 1.49 du rapport *De nouveaux droits pour les enfants ?*, op. cit. Pas de sanction, pas d'enjeu pénal, mais un objectif symbolique et de prévention de la maltraitance.

(2) C'est déjà le cas pour le contrat de travail, qui doit être signé par les parents et le mineur.

les dispositifs de placement des enfants de l'ASE¹ ; aux décisions qui touchent à sa liberté de pensée ou de religion, à sa santé, etc.

L'exercice de la fonction parentale requiert également une mobilisation significative, tant qualitative que quantitative, des parents. Pour les plus jeunes, il s'agit par exemple de tisser des liens permettant un attachement sécurisé, processus qui se poursuit dans l'enfance sous des formes diverses, entremêlées d'autres dimensions plus explicitement formatrices des identités (jeu, reconnaissance, affiliation à une culture commune, etc.). Les adolescents pour leur part expriment une demande très claire sur un double registre : à côté des activités extra-familiales évidemment structurantes, ils attendent des activités communes où les rôles des parents et des enfants sont moins asymétriques mais aussi des pratiques communes où chacun reste à sa place². Les parents jouent un rôle central et attendu pour pourvoir au bien de leurs enfants : 79 % des jeunes estimaient ainsi en 2008 que « le devoir des parents est de faire de leur mieux pour leurs enfants, même aux dépens de leur propre bien-être », contre 59 % en 1981³. Par ailleurs, 85 % des adolescents de 15-18 ans déclarent qu'ils aimeraient passer plus de temps avec leurs parents ou avoir des opportunités de partage ou d'échange avec eux⁴.

Le temps parental ou l'importance des moments communs pour se construire – Enquête Sofres pour la commission

Dans l'enquête Sofres⁵, c'est entre l'univers contraint du temps scolaire et l'univers libre du temps « pour soi » que se situe la famille, qui apparaît centrale dans la vie des adolescents. La famille impose une certaine temporalité, des moments qui – même s'ils sont la plupart du temps (très) bien vécus – ne sont pas complètement à soi.

Ni univers contraint du temps scolaire, ni temps libre investi dans des activités ou avec les amis, le temps familial peut venir border des « temps vides », que les

(1) Aide sociale à l'enfance.

(2) de Singly F. et Ramos E. (2010), « Moments communs en famille », *Ethnologie française*, vol. 40, p. 11-18

(3) Enquêtes Valeurs, *op. cit.*, p. 56.

(4) Voir *L'indice de confiance des jeunes (15-25 ans)*, Étude La Poste/BETC pour la commission Enfance et adolescence. Cela rejoint les données du forum Adolescence 2012 (p. 8), où non seulement les jeunes déclarent avoir besoin des adultes, mais souhaitent en majorité nourrir plus d'échanges avec eux.

(5) La commission a fait réaliser par TNS Sofres une enquête qualitative pour donner la parole aux jeunes et pour mieux appréhender leur univers et la façon dont ils se construisent. Voir annexe en fin de rapport.

adolescents recherchent, typiquement des moments à eux, dans leur chambre, le soir entre le temps des devoirs et le dîner ou après le dîner.

« Des fois, ne rien faire, être sur le lit et je me sens bien » (fille, rural, CSP moy., classe de 3^e, en difficulté, orientation technique/pro).

« Heureux de vivre ? Des fois oui, des fois non. Alors je sors dehors et je fais du *free running*, ça me remonte toujours le moral ça, je préfère tout faire seul quand j'ai un coup de mou et ça passe tout seul » (garçon, périurbain, CSP-, 3^e, en difficulté, orientation technique).

« J'aime bien m'isoler dans ma chambre. Rester allongé à réfléchir. J'aime bien penser parfois » (garçon, périurbain, CSP+, 3^e, bon élève, orientation générale).

Si ces moments de solitude encadrés sont recherchés pour « décompresser », ils ne doivent pas être confondus avec un isolement parfois mal vécu, au contraire d'un temps familial commun valorisé :

« Ma mère n'est pas tout le temps là. Parfois elle me fait à manger avant, je me réchauffe des plats, mais je m'ennuie. Je préférerais manger au collège parce que là-bas je peux parler avec mes amis alors que là je suis tout seul (...) Les moments les plus agréables, c'est le soir quand on regarde la télé parce qu'on est tous ensemble » (garçon, urbain, grande ville, CSP-, 3^e, élève moyen, orientation technique).

« Je joue surtout aux écrans, sur mon ordinateur. Parfois aussi on fait des jeux de société en famille, c'est bien de changer des écrans, de jouer avec la famille » (garçon, urbain grande ville, CSP+, bon élève, orientation générale).

Face à un père qui apparaît absent et indifférent : « Ça fait longtemps qu'on n'est pas partis en vacances : depuis deux ans. Mais quand on était partis il y a deux ans à Madagascar, on avait partagé plein de trucs, on faisait plein de balades avec papa. Quand on est en vacances on peut se balader beaucoup alors que quand on n'est pas en vacances, je lui dis "viens en ville pour acheter un truc" et il répond "non, j'ai la flemme, je suis fatigué" » (fille, urbain grande ville, CSP-, 3^e, élève moyenne, orientation générale).

Les relations avec les parents, largement décrites comme bonnes, à l'exception des tensions liées à la scolarité, présentent une grande diversité. Certains adolescents ont le sentiment que leurs parents leur enseignent et leur transmettent une façon d'appréhender leur existence et de se conduire vis-à-vis des autres. Ceux-là insistent sur les moments de partage et d'échanges avec les parents et se décrivent parallèlement souvent comme assez autonomes, se montrent davantage ouverts au monde extérieur.

La question « qualitative » d'une mobilisation de chacun touche tous les parents, hommes et femmes, actifs et inactifs. Elle renvoie à l'établissement d'une « norme » sociale en matière de développement des registres de la parentalité¹. Or, dans une société où la valorisation du travail à temps plein et de l'ascension linéaire perdure, le poids des engagements professionnels contraste avec la place impensée du travail parental, renvoyé à une relative invisibilité privée.

La question « quantitative » en découle également. Elle est prégnante à l'heure du couple biactif (70 % des couples) ou des mono-parents au travail. De fait, l'évolution des structures familiales (hausse des désunions et donc des contraintes de conciliation pour les parents séparés, couples biactifs à horaires désynchronisés ou chargés, etc.) jointe à celle des entreprises (besoin de flexibilité, nouveaux modes de travail en réseau dans le cadre du « productivisme réactif ») crée de nouvelles contraintes qui pèsent sur les relations parents-enfants : près de 40 % des actifs trouvent difficile de concilier travail et vie familiale (horaire, lieu, organisation), en premier lieu les ouvriers et les employés à horaires décalés et les cadres à horaires extensifs, sachant par ailleurs que les contraintes de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle reposent encore aujourd'hui essentiellement sur les femmes.

Dans le même temps, de nouvelles opportunités s'ouvrent, susceptibles d'être à la fois un élément de productivité des entreprises et de souplesse pour les employés : environ 30 % des salariés français bénéficient de dispositifs « à la demande », permettant une certaine flexibilité du temps et du lieu de travail, propice à leur besoin de conciliation, contre plus de 50 % dans plusieurs pays nordiques et anglo-saxons. Dans l'ensemble, au-delà des congés spécifiques à la naissance ou à la petite enfance, ce sont les aménagements souples, offrant une certaine marge de manœuvre dans l'emploi du temps, qui permettent le mieux aux parents d'accompagner leurs enfants tout au long de la vie en commun (qui ne saurait se réduire aux trois premières années).

L'extension de pratiques souples plus favorables au travail parental est indissociable d'une conciliation moins « genrée » qui en s'étendant aux hommes deviendrait plus universelle, donc moins stigmatisante, donc plus aisément mobilisée.

Parvenir à un engagement plus diversifié des pères suppose toutefois une évolution de nos représentations, afin que les tâches de « care » – dont la prise en charge des jeunes enfants – ne soient plus considérées comme secondaires et en conséquence

(1) Martin C. (dir.) (2014), *Être un bon parent, une injonction contemporaine*, Rennes, Presses de l'EHESP.

assignées aux femmes. Il convient de souligner le contraste entre une référence récurrente à l'intérêt supérieur de l'enfant et la place finalement peu valorisée ou du moins peu pensée institutionnellement du « travail » parental. La montée en puissance d'une parentalité enrichie en dépend pourtant, sauf à s'en tenir à un discours avant tout culpabilisant pour les parents.

ORIENTATION N° 5. *Sanctuariser un temps parental et des moments communs en famille, favoriser des organisations du travail permettant un investissement multidimensionnel plus paritaire des pères et des mères, pour améliorer la qualité et la quantité des temps parentaux.*

Cela pourrait se décliner en plusieurs dispositifs.

Proposition a. *Affirmer l'importance du temps parental en rendant possibles des organisations du travail innovantes qui permettent une certaine individualisation des offres de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, tout en favorisant un cadre commun : diffusion à large échelle, en commençant par l'État employeur, de dispositifs offrant souplesse du temps et du lieu de travail, donnant une plus grande marge de manœuvre aux salariés et compatibles avec les besoins de flexibilité des entreprises. Le cas échéant, instaurer un « right to request » comme au Royaume-Uni pour diffuser à grande échelle les bonnes pratiques d'entreprises et en faciliter l'appropriation dans les différents secteurs économiques.*

Proposition b. *Sanctuariser des moments communs en famille : l'ouverture du travail le dimanche doit, à cet égard, viser d'abord les étudiants ou les seniors.*

Proposition c. *Proposer systématiquement aux mères et aux pères un accompagnement à la venue au monde dans le cadre du plan périnatalité.*

Favoriser un investissement plus fréquent des pères au quotidien et sur toutes les dimensions du soi et de la socialisation des enfants (qui sera également favorable au maintien du lien avec le père en cas de séparation) en incitant les professionnels qui travaillent avec les enfants (crèches, école, médecins) à solliciter autant les pères que les mères, en développant un plan de montée en mixité des métiers de la petite enfance (possibilité d'atteindre 10 % d'hommes dans les effectifs¹) et en favorisant la pratique des congés paternité.

(1) Naves M.-C. et Wisnia-Weill V. (coord.) (2014), *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, France Stratégie, janvier.

Proposition d. *Développer des espaces de jeux et d'activités parents-enfants¹ pour aider les parents à construire des moments communs avec les enfants qui ne soient pas seulement ceux d'une consommation.*

D'autre part, les parents devraient être en mesure d'encourager les enfants à cheminer et à opérer des choix, en les laissant s'autonomiser dans un cadre sécurisant qui donne confiance en soi. Cela suppose que les institutions fournissent également ce cadre.

Offrir davantage de choix aux enfants et adolescents, dans le domaine scolaire comme dans les autres dimensions de leur vie, suppose un cadre de responsabilité rénové pour que les adultes puissent accompagner le dessin d'un parcours plus personnalisé pour chaque enfant. Cela suppose également qu'on fournisse un accès au savoir suffisant pour que tous les enfants développent effectivement des capacités.

(1) On renvoie plus spécifiquement au troisième axe qui propose des schémas territoriaux pour assurer l'accès à des activités de loisirs et de services importantes pour le développement des enfants.



DEUXIÈME AXE

MIEUX CULTIVER LES CAPACITÉS ET LES TALENTS

Pour s'individualiser, les enfants et les adolescents doivent être suffisamment « équipés » en capacités cognitives (niveau suffisant d'acquisition du socle commun mais aussi capacités spécifiques) comme en capacités conatives¹ (motivation, envie de faire, confiance dans la possibilité de faire quelque chose de bien, etc.). Cela vaut autant pour faire face aux situations de la vie courante que dans la perspective d'un « bien devenir » où il faudra progressivement trouver une « place », s'y sentir reconnu, selon des schémas de parcours variables propres à notre société actuelle², qu'il s'agisse de s'engager dans l'enseignement supérieur ou sur une voie professionnelle.

Nous préconisons de promouvoir des capacités diverses dans un modèle éducatif cohérent avec une logique de développement des enfants et adolescents propre à notre société, c'est-à-dire qui donne une place plus importante à l'individualisation et à la diversification des parcours, voire qui fasse émerger des talents spécifiques, tout en conservant un système commun de prise en compte. Ce serait une manière de renouer le lien entre réussite scolaire et réussite en termes de formation de l'individu. Cette inflexion du modèle éducatif est nécessaire pour offrir une réponse systémique aux risques de désengagement vis-à-vis de l'école et pour équiper les enfants en connaissances et compétences. Elle participe directement à l'objectif majeur de lutte contre l'échec scolaire et de diminution des grandes difficultés scolaires sur les compétences de base ; objectif qui appelle par ailleurs des réponses spécifiques et/ou ciblées.

(1) *Stricto sensu* les dimensions cognitive et conative sont distinctes. La dimension conative est déjà en partie travaillée dans le premier axe. Nous insisterons ici sur les éléments qui lient plus spécifiquement le conatif au cognitif.

(2) Voir de Singly F. (2008), « Le processus d'individualisation : une étape, l'entrée dans l'adolescence », in Calame C. (dir.), *Identités de l'individu contemporain*, Paris, Éditions Textuel.

1. Concilier l'exigence du dépassement de soi et l'apprentissage par tâtonnement

Trop d'adolescents adoptent dès le collège un régime de « présence-absence », la vraie vie se situant pour eux ailleurs, dans des activités où ils sont parfois très impliqués. Pour ouvrir des espaces de réussite alternative qui « raccrochent » en capitalisant sur des goûts et des aptitudes non académiques, la personnalisation des enseignements et des parcours est de plus en plus mise en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale, notamment pour lutter contre les difficultés scolaires dans certains établissements¹.

Ainsi, une culture de l'innovation scolaire commence à se développer en France, à l'instar d'autres pays. L'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 a introduit un « droit à l'expérimentation » pour les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) dérogatoire aux règles nationales. Toutefois, fin 2011, le Haut Conseil de l'éducation a estimé que l'engagement des établissements restait limité. Parmi les collèges expérimentateurs, on peut citer le collège Clithène à Bordeaux. Les enseignements y sont divisés en trois temps : un tiers pour les disciplines classiques, un tiers pour des études thématiques interdisciplinaires, le reste étant consacré à la formation sportive, artistique, technique et sociale, *via* des « ateliers » choisis par les élèves. Le collège Gustave Courbet à Romainville décline un projet d'établissement « lieu de vie », avec un accueil personnalisé des nouveaux arrivants en cours d'année ; des événements avec des ateliers de lecture, de théâtre, d'écriture et de musique rythment la vie du collège, qui a aussi développé de nombreuses classes à projet transdisciplinaires².

Depuis la rentrée 2013, le ministère de l'Éducation nationale a mis en place un service d'accompagnement interactif personnalisé pour les élèves de sixième et de CM2 de l'éducation prioritaire (D'COL) dans plus de 1 000 collèges de l'éducation prioritaire. Vingt-trois mille élèves de sixième ont ainsi pu bénéficier du dispositif au cours de l'année scolaire 2013-2014. Sur proposition de leur établissement et avec l'accord des parents, les élèves sont invités à rejoindre le dispositif. Ils bénéficient d'un soutien présentiel : dans les collèges, un enseignant-référent encadre un groupe de 15 élèves maximum sur des plages horaires spécifiques et dans une salle équipée d'ordinateurs ; dans les écoles, l'élève se connecte au site D'COL et travaille avec l'appui de son enseignant dans le cadre des activités complémentaires ou sur le

(1) <http://eduscol.education.fr/pid23263/individualisation-des-parcours.html>.

(2) Audition pour la commission Enfance et adolescence.

temps d'enseignement. Les élèves disposent également d'un accès en ligne à un site de soutien scolaire : le site propose plus de 4 500 activités permettant de mettre en place des parcours personnalisés interactifs, adaptés à chaque élève, à son niveau, à ses difficultés et ses besoins de remédiation en français, mathématiques et anglais. Enfin, 25 % des élèves bénéficient d'un tuteur CNED¹ en ligne. D'une manière générale, les réseaux d'éducation prioritaire promeuvent des soutiens personnalisés. Dans d'autres pays aussi, les innovations pédagogiques, à l'initiative des enseignants et des établissements, sont favorisées, permettant des prises en charge parfois personnalisées. C'est le cas en Finlande depuis longtemps, mais aussi en Allemagne depuis le « choc PISA » : les professeurs peuvent passer des « contrats » d'accompagnement personnalisé pour que les élèves élaborent leur propre rythme d'acquisition par rapport à un programme-cadre moins détaillé mais fixant les grands objectifs à atteindre ; les plages horaires peuvent être modifiées pour donner plus d'espace à des matières clés à certains moments de l'année ; certains enseignements peuvent adopter des formes de projets interdisciplinaires.

Jusqu'ici cantonnée aux « élèves à problèmes » (au moins avant le lycée), l'approche de l'individualisation des parcours en France pourrait apparaître comme un gadget (de plus) ou comme un outil censé combler le déficit (cela s'adresse à ceux qui manquent de quelque chose), ce qui en sape l'efficacité *a priori*. Tant que l'on reconnaît le droit aux seuls élèves en difficulté des collèges de l'éducation prioritaire de s'ouvrir au numérique, aux projets alternatifs, il s'agit d'une reconnaissance au rabais, puisque non prise en compte dans un système commun. Parallèlement, cela prive la majorité d'une génération de se voir contribuer à transformer en capacités les potentialités de la vie juvénile.

La commission préconise au contraire de généraliser l'approche d'individualisation en développant un nouveau modèle éducatif : il s'agirait de valoriser les progrès et les performances des élèves en permettant à chacun d'acquérir les bases d'un socle commun, le cas échéant resserré mais de qualité, mais aussi de pousser des talents spécifiques – sources de fierté et de confiance en soi – et d'accompagner des parcours qui font sens dans une construction progressive de l'individu.

Cette construction suppose de « cheminer » : s'essayer, changer d'avis, explorer d'autres voies, etc. Les jeunes Français doivent pouvoir cultiver leur persévérance mais aussi donner sens à des tâtonnements qui, loin d'être synonymes d'abandon ou d'échec, sont l'envers d'une marge de manœuvre conquise progressivement. Non

(1) Centre national d'enseignement à distance.

seulement ils ont le droit de se chercher mais il y a une vertu à encourager une démarche faite d'essais et d'erreurs raisonnées, sans laquelle aucune avancée scientifique ou projet entrepreneurial ne naîtrait.

Dans une société qui valorise la responsabilité personnelle, c'est une condition importante pour lutter contre le manque de confiance en soi et contre un sentiment de dépossession de soi dans son parcours, qui constituent des facteurs de vulnérabilité psychique chez les adolescents¹. Aujourd'hui, seule la sphère des activités électives, d'ailleurs fortement investie (80 % des enfants affirment participer à des activités diverses de loisirs² et y consacrent un temps significatif³) mais structurellement inégalitaire, dessine clairement un tel espace de prise d'autonomie progressive.

De l'importance des activités fortement investies pour se construire **Enquête TNS Sofres réalisée pour la commission**

Plusieurs adolescents interrogés dans l'enquête Sofres pour la commission Enfance et adolescence ont en commun un investissement fort dans une activité, un sport collectif le plus souvent mais aussi les jeunes sapeurs-pompiers (JSP) pour deux d'entre eux.

Cette activité est décrite comme centrale et apparaît largement structurante. Sans que cela soit systématique, un tel investissement signale une recherche d'accomplissement hors du collège, qui peut contraster avec un niveau scolaire moyen, sachant que le temps scolaire est souvent investi sur un mode passif, même chez les bons élèves.

Prenons par exemple Manon, CSP moyenne, classe de troisième, élève moyenne, orientation générale, qui habite le périurbain d'une grande ville. Elle a une activité de jeune sapeur-pompier (JSP) qui structure son temps : « Aux JSP le mercredi on a sport, et on travaille surtout tout ce qui est musculation, la

(1) Selon l'[expertise collective de l'Inserm sur les conduites addictives des adolescents](#) (2014), le travail sur les « compétences psychosociales », en particulier ce qui contribue à renforcer la confiance en soi et l'estime de soi, est l'un des outils les plus efficaces de prévention et de lutte contre les addictions (p. 34).

(2) UNICEF (2013), *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire*, op. cit.

(3) Barrère A. (2011), *L'éducation buissonnière*, Paris, Armand Colin. Les activités périscolaires et du temps libre (sport, culture, participation aux réseaux sociaux, etc.), exercées selon un volume horaire hebdomadaire de près de vingt heures contre une trentaine d'heures pour l'école, jouent un rôle important dans la construction identitaire des adolescents.

course. Le samedi, les quatre premiers mois on va faire que des cours et ensuite on va faire que des manœuvres, tout ce qui est incendie, secourisme, etc. »

Un enseignement strict vécu sans ennui et dans l'acceptation de l'autorité : « Les JSP, j'aime parce que c'est strict, on apprend des vraies choses. On apprend comment sauver des gens. Même le courage qu'il y a dans ce métier. On ne s'ennuie pas, il y a de l'adrénaline. Tout me plaît dans ce métier. »

Un univers qui contraste avec le vécu du collègue : « Je pense qu'on n'a pas assez de liberté au collège, c'est un peu trop structuré. Même le midi, l'année dernière, je me suis pris des heures de colle parce que je suis partie manger à l'Intermarché d'à côté. »

Grâce au sens et à l'intérêt procurés par les JSP, Manon accepte – voire recherche – des objectifs qu'elle refuse dans l'univers du collègue. Comme chez d'autres profils pratiquant une activité sportive, on retrouve ici des valeurs de dépassement individuel (volonté de progresser, défis qu'on se lance), de mérite et d'apprentissage de savoirs valorisés (techniques sportives, gestes qui sauvent), qui s'articulent avec un souci du collectif, du respect de normes communes.

En primaire, 39 % des enfants fréquentent des centres de loisirs (accueils de loisirs sans hébergement) ou pratiquent des activités sportives et culturelles le mercredi et 24 % en semaine, ces taux passant à 43 % pour les collégiens le mercredi et 9 % en semaine¹. Cela montre une chute importante des activités électives accompagnées ou encadrées à partir du collège, à l'âge où les enfants ont moins confiance en eux. Certes, on ne peut ignorer que se recompose progressivement une sphère de la sociabilité amicale (y compris sur les réseaux sociaux), selon les aléas de la vie et l'offre numérique, et ce d'autant que les adolescents expriment très clairement la volonté de ne plus être « encadrés » dans toutes leurs activités.

Peut-on pour autant se contenter de laisser ces pratiques au libre jeu des contextes privés, alors que les adolescents attendent une reconnaissance des adultes, à côté de celle de leurs pairs, pour fonder une confiance en soi², et qu'ils ne sont que 4 % à

(1) HCF (2013), *Avis sur la diversité de l'offre et les disparités d'accès selon les territoires en matière d'accueil des jeunes enfants, de loisirs et d'accueil des enfants et des adolescents autour du temps scolaire*, Haut Conseil de la famille, février.

(2) La confiance en soi est une des trois valeurs clés que les adolescents attendent qu'on leur transmette et qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants : elle est citée par 45 % des adolescents questionnés dans le forum Adolescences de la fondation Pfizer (après le respect de l'autre et l'honnêteté ; devant la tolérance et le goût de l'effort).

penser qu'aujourd'hui les adultes leur « transmettent » cette confiance en soi¹ ? Il y a un enjeu de reconnaissance par les institutions de parcours « initiatiques », en cohérence avec la perception d'une « adolescence-transition », où l'on se construit en expérimentant de manière singulière². Cet enjeu de reconnaissance ne contredit pas la demande d'autonomie et de moindre encadrement. La participation des adultes à ces processus de reconnaissance mobilise des schémas distincts de l'encadrement, compris comme fonction protectrice et organisatrice. Il s'agit plutôt de reconnaître une production selon une norme « experte » qui fasse autorité pour les jeunes qui la sollicitent³ et permette de dire un parcours. Il s'agit indissociablement de proposer aux adolescents des terrains où ils pourront à la fois travailler des compétences en autonomie tout en étant accompagnés par des adultes et en rendre compte à leurs pairs. Or cela commence par l'école qui bâtit les capacités et les valide.

Cela suppose de suivre et de souligner les progrès, en laissant une place aux refus et aux rythmes d'acquisition de chacun. Des périodes « d'intermittence » correspondant à un investissement moins intensif sur une période de quelques mois devraient être autorisées pour répondre à des situations de crise (personnelle ou familiale), sans s'apparenter d'emblée à une rupture du parcours scolaire. Comme le préconise la conférence nationale sur l'évaluation des élèves, organisée en 2014, il faut refonder l'évaluation³ sur une approche qui stimule davantage les élèves et encourage la progressivité de l'apprentissage.

Parallèlement, la socialisation adolescente est marquée par la recherche d'épreuves et d'expériences pour se différencier (soit d'intensité, construction d'une singularité coexistant avec le besoin d'affiliation et de reconnaissance par un groupe de pairs⁴) qui vont construire un désir de déploiement et une estime de soi.

Encore faut-il que les enfants et adolescents puissent trouver un espace de réalisations positives, y compris ceux qui sont peu ou moyennement performants selon des critères académiques classiques ou qui ont peu accès à des ressources culturelles et sportives. Le projet Démos (Dispositif d'éducation musicale et

(1) Forum Adolescences 2012.

(2) De l'enfance à l'adolescence vers l'âge adulte, quelles étapes, quelles transitions ? Résultats Ipsos Santé-Forum Adolescences 2013 de la fondation Pfizer.

(3) Voir le succès des émissions du type *Top Chef*, *Star Academy*, etc. : le jugement de valeur sur un talent par des personnalités autorisées/reconnues est recherché.

(4) Pour 74 % des adolescents, il est important de pouvoir se différencier des autres, sans pour autant devenir « différent ». Source : Forum adolescence (2010), [synthèse Ipsos](#).

orchestrale à vocation sociale) vise à proposer est un tel espace de réalisations positives par la musique. Piloté par la Cité de la musique et soutenu par le ministère de la Culture et le ministère des Affaires sociales, ce dispositif expérimental est destiné aux enfants de 7 à 13 ans habitant dans les zones défavorisées ou éloignées des institutions culturelles et ne disposant pas des ressources économiques, sociales ou culturelles leur permettant de pratiquer la musique. Chaque enfant se voit confier un instrument et participe à environ quatre heures de cours collectif par semaine, hors temps scolaire. Les groupes sont encadrés par des musiciens professionnels et des travailleurs sociaux. Dans chaque département où le projet est mis en œuvre, les enfants forment un orchestre symphonique qui se réunit régulièrement. En Île-de-France, l'ensemble des orchestres donne un concert à la Salle Pleyel une fois par an, ce qui produit une motivation importante.

Ce type de réalisations positives apporte une réponse à la consultation nationale de 2009¹, dans laquelle les enfants et adolescents soulignaient un stress et une inhibition face à l'école, du fait d'un mode d'évaluation qui, selon eux, ne prend pas en compte toutes les potentialités de la personne. Ils valorisent également la possibilité de faire des choses concrètes, d'être formés à faire plutôt qu'informés (ce qui renvoie à l'importance insuffisante de la sphère de l'expérience).

Le « faire » scientifique, technique et informatique : un exemple de capacités à encourager et à reconnaître dès l'adolescence

Le mouvement du « maker/faire » est en plein essor. Il démocratise la possibilité de faire des réalisations concrètes. Par ailleurs, il permet de développer des talents d'innovation collaborative et de recherche par essai/erreur, il stimule la créativité de jeunes techniciens/ingénieurs en herbe. Des initiatives multiplient l'accès des adolescents à ce type d'expériences.

En 2013, Google a ainsi mis en place pour la troisième fois consécutive des camps d'été virtuels (*Maker Camps*) pour les enfants âgés d'au moins 13 ans. Plusieurs programmes virtuels proposent gratuitement des exercices en ligne sur le bricolage, la construction et l'exploration, avec des sorties éducatives organisées par l'intermédiaire de la plateforme de messagerie Google Hangouts.

À Stanford, le réseau *fablab@school* cherche à diffuser les pratiques du média lab du MIT aux jeunes d'âge scolaire, en leur donnant accès à la technologie de pointe pour la conception et la fabrication (imprimantes 3D et découpe laser). Des

(1) Consultation nationale « Parole aux jeunes », défenseure des enfants, 2009.

chercheurs ont passé les trois dernières années à développer des outils à faible coût et un programme de formation des enseignants. De telles installations existent aujourd'hui sur le campus de l'université Stanford, à Moscou et à Bangkok, d'autres sont prévues à East Palo Alto (Californie), en Australie, au Danemark, en Indonésie et au Brésil.

En France, le mouvement du « maker/faire » s'est fait connaître en 2013 avec la première édition d'un salon à Saint-Malo. Des partenaires locaux contribuent à développer une offre de « maker education ». Par exemple, l'Exploradôme, à Vitry-sur-Seine (94), est un musée qui propose des ateliers interactifs en sciences et multimédia aux enfants du préélémentaire au lycée. L'exposition FABRIQexpo¹, entre le *do it yourself* et le laboratoire industriel, est ainsi organisée autour de huit pôles thématiques et de manipulations, bricolage et mise en place d'un raisonnement d'investigation : réactions en chaîne, structures et formes, matériaux, mouvements et mécaniques ; assemblage, prototypage et réparation ; programmation ; design ; ressources humaines.

Dans la sphère internet et informatique, L'École 42 (qui forme des développeurs informatiques) et la web@cadémie (formation de web développeur) sont des exemples où les jeunes sont formés sans cours académique, mais à partir de la mobilisation exigeante d'un corpus de savoirs en réseau dans le cadre du développement concret de productions, notamment de projets collaboratifs. L'inscription est ouverte à tous les 18-30 ans, sans conditions de diplôme. Lors de leur inscription en ligne, les candidats passent une série de tests pour discerner leurs capacités à coder. Environ 4 000 personnes subiront ensuite pendant l'été un test grandeur nature – un mois de cours et de travaux pratiques intensifs – au terme duquel 1 000 élèves obtiendront le droit d'être formés gratuitement (entre deux et cinq ans) aux différents métiers de l'informatique : développeur, responsable réseau, etc.

Les jeunes, parfois recalés du système éducatif, apprennent ici en faisant, tout en étant encadrés par une équipe pédagogique qui conseille et stimule. Ces modèles permettent de révéler des talents, selon d'autres logiques de reconnaissance et de formation, ancrées dans une pratique et des évaluations *peer to peer*.

Globalement, cette quête d'expériences suppose qu'on puisse non seulement s'éprouver « fonctionner » mais aussi qu'on puisse vivre une performance, voire un dépassement. Cette quête fait partie de la construction étudiante, mais elle trouve aujourd'hui peu sa place avant le secondaire supérieur, tout particulièrement au

(1) <http://exploradome.fr/component/content/article/8-expositions/311-fabriqexpo.html>.

collège, âge le plus difficile de la scolarité qui correspond aux premiers remaniements identitaires de l'entrée dans l'adolescence. Elle est encore moins mobilisée pour les élèves en difficulté, qui sont d'abord pris en charge sous l'angle de la vulnérabilité, dans un objectif de limitation de la dérive, à l'exception de quelques dispositifs innovants.

**Khan Academy et Code Academy :
deux plateformes en ligne pour progresser de manière individualisée
et retrouver la fierté d'une performance**

Le site gratuit Khan Academy¹ a été créé par Salman Khan, diplômé de Harvard et ancien analyste dans un *hedge fund*. Après le succès de ses premiers tutoriels publiés sur YouTube, il fonde une plateforme d'apprentissage en ligne gratuite en 2006, qui revendique aujourd'hui 20 millions de comptes uniques actifs. Une version est maintenant disponible en France. La méthode combine des vidéos – où prennent vie chiffres et équations accompagnés d'une voix *off* –, des exercices calibrés, des évaluations et des bilans personnalisés. Selon des enseignants en zone difficile qui l'ont adoptée, « face à une classe hétérogène, cela permet d'individualiser au maximum », et surtout « les élèves retrouvent l'envie de progresser... la méthode les aide à se positionner à leur niveau exact et leur permet de réussir ». De son côté, Code Academy, le site phare d'apprentissage en ligne du codage informatique, a été lancé en 2011 par deux jeunes dirigeants d'une start-up américaine. Gratuit, il revendique déjà 24 millions d'utilisateurs à travers le monde, dont 70 % en dehors des États-Unis. Des investisseurs et des gouvernements ont soutenu l'initiative pour développer notamment l'enseignement de l'informatique aux jeunes en difficulté. La version française a été lancée en juin 2013 en France².

Des expérimentations (telles que la classe passerelle du collège de la Paix à Issy-les-Moulineaux) proposent d'aider les élèves en difficulté, non seulement en les soutenant scolairement mais en concevant des dispositifs où ils sont mis en situation de produire une performance sur des projets non académiques (théâtre, cirque, etc.). Cette évaluation d'individus en construction complète la vision que les enseignants ont des élèves. Les ateliers permettent de développer l'expression orale et des

(1) <https://fr.khanacademy.org>.

(2) www.codecademy.com/fr.

capacités, à partir d'activités que l'élève n'associe pas à ses difficultés scolaires. Ce type d'expériences valorisantes permet de lutter contre le risque de désengagement.

**La classe passerelle du collège de la Paix à Issy-les-Moulineaux :
un enseignement individualisé qui valorise les performances plurielles**

La classe passerelle du collège de la Paix à Issy-les-Moulineaux est née en 2005 dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire. Elle regroupe vingt élèves entrant en sixième, repérés comme manquant de confiance en eux, ne s'autorisant pas à réussir. En fin d'année, les élèves passent en cinquième et sont répartis dans deux classes hétérogènes de trente élèves. Ils y retrouvent leurs professeurs de la passerelle (en français, mathématiques, histoire-géographie, anglais), qui assurent un tutorat par groupe de cinq élèves pendant cette année de transition.

Les professeurs de la classe passerelle accueillent les élèves avec bienveillance et de façon personnalisée. Le programme d'enseignement est le même que dans les autres classes de sixième, toutefois les cours sont concentrés sur le matin, à l'exception de l'éducation physique qui se déroule l'après-midi. L'après-midi, les artistes du Clavim (association émanant de la municipalité) animent trois ateliers par semaine en demi-groupes en musique, arts de la danse ou du cirque, art du débat, théâtre et formation citoyenne. Les élèves préparent un spectacle par trimestre et un spectacle de fin d'année pour la fête du collège, qui sera également proposé aux élèves de CM2 des écoles partenaires.

Au total, cinq performances valorisent les élèves et leur travail face à leurs parents, aux enseignants et aux autres élèves. Les notes obtenues lors des ateliers et les commentaires sur l'évolution de l'élève dans son rapport aux apprentissages et aux autres élèves figurent sur le bulletin. L'expérience a permis dans bien des cas de « réconcilier » les élèves avec l'école. Certains élèves en sixième en 2005 ont passé leur bac et sont en école d'ingénieur, suivent des cursus universitaires ou ont trouvé un travail après une formation professionnelle vécue comme un choix. À la rentrée 2014, la liste des demandes était supérieure à la capacité de la classe : cette structure est perçue comme un atout pour réussir ses études.

De fait, on peut poser l'hypothèse d'un risque de désengagement au collège : si les élèves français se disent peu stressés par le travail scolaire, surtout à 15 ans¹, ce constat positif peut aussi traduire un certain désengagement vis-à-vis des études.

D'une manière générale, être bon, se dépasser sont des valeurs paradoxales dans le système français, à la fois recherchées dans la sphère personnelle et volontiers rejetées à l'école (où le « bon élève » peut être stigmatisé²). Cependant, l'incitation à se dépasser – dans une juste proportion – est attendue par les élèves dans les écoles où le climat scolaire est difficile³, sachant que la réussite face à une tâche scolaire est un élément clé de l'estime de soi⁴. L'incitation à se dépasser peut aussi être cachée dans l'institution (multiplication des options de langues pour reconstituer un entre soi de « bons », quand les classes de niveaux ont été exclues *a priori*) et produire des détournements (on choisit des options de langue pour se destiner aux disciplines scientifiques, par exemple).

**Permet-on aux adolescents qui sont motivés
en sciences et mathématiques de se dépasser ?⁵**

L'analyse PISA 2012 montre que, contrairement aux idées reçues, les bons élèves sont moins nombreux en France que dans beaucoup d'autres pays,

(1) HBSC (2012), *La santé des collégiens en France en 2010*, p. 80. Plus des trois quarts des élèves français sont peu ou pas du tout stressés par l'école ; ils sont bien moins stressés par l'école que les élèves américains, anglais, espagnols, finlandais et dans une moindre proportion allemands. En zone d'éducation prioritaire, ils sont encore un peu plus nombreux à ne pas du tout éprouver de stress (38,9 % contre 34,2 %).

(2) Diversité Ville-École-Intégration (2010), « Bouffons, fayots et intellos : l'influence des pairs », *Fiche technique*, n° 162, septembre.

(3) Entretien avec Bernard Claux, responsable des équipes mobiles de sécurité, académie de Créteil.

(4) Bissonnette S., Richard M., Clermont G. et Bouchard C. (2010), « [Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté ? Résultats d'une méga-analyse](#) », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage de niveau élémentaire*, vol. 3(1) ; voir aussi HBSC (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being Among Young People. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* : se percevoir de bon niveau à l'école est bon prédicteur de bien-être. Dans le rapport d'enquête HBSC, la France est en fin de classement, s'agissant d'évaluer le nombre d'enfants qui se trouvent bons à l'école : environ 40 % à 15 ans quand la Suisse et les pays anglo-saxons sont au-dessus de 60 %, les pays nordiques, l'Espagne et de nombreux pays de l'Est bien au-dessus de 50 %.

(5) Wisnia-Weill V. (2014), « [Augmenter aussi le nombre de bons élèves, une lecture complémentaire de l'enquête PISA 2012](#) », *La Note d'analyse*, n° 12, France Stratégie, mai ; voir aussi les [actes de la consultation publique](#) de la commission du 4 février 2015.

notamment en sciences et en mathématiques (12,9 % d'élèves au-dessus du niveau 5 en mathématiques, contre 17,5 % en Allemagne), ce qui place la France au milieu de la hiérarchie des pays développés dans ces matières (15^e sur 34 pour les élèves au-dessus du niveau 5 en mathématiques). Les performances de la France sont presque aussi moyennes s'agissant des bons élèves que des élèves en difficulté. En mathématiques, une baisse depuis 2003 semble avoir suivi un effritement depuis les années 1990. En français, le tableau plus contrasté peut laisser supposer une polarisation entre une frange de très bons élèves, en effectifs importants, et des élèves très en difficulté.

Cette question d'excellence scientifique concerne tous les milieux sociaux. Ainsi, selon l'OCDE¹, le niveau des enfants des professions intellectuelles, en France, est inférieur en mathématiques et en sciences à celui des professions intellectuelles et des cadres en Allemagne. Ce n'est pas le cas pour la maîtrise de la langue. Il y a bien une question intrinsèque de niveau qui joue différemment selon les disciplines et qui ne peut être ramenée aux seuls déterminismes sociaux.

On peut se demander si un élève qui aime les mathématiques ou les sciences trouve suffisamment de quoi nourrir son développement. Dans de nombreux pays, les enfants de toutes les origines qui ont des dispositions en mathématiques trouvent souvent près de chez eux, dans des clubs en lien avec les établissements scolaires par exemple, des occasions d'être poussés assez tôt sur des raisonnements pas forcément « scolaires ». Quand on demande aux élèves de 15 ans s'ils participent à des compétitions de mathématiques, la France est 30^e sur 34 parmi les pays de l'OCDE. Il y a bien des associations qui proposent des activités stimulantes (par exemple Animaths, les Olympiades de mathématiques ou les Tournois français des jeunes mathématiciennes et mathématiciens²), mais ces événements restent assez confidentiels, interviennent assez tard dans la scolarité et ne sont pas répandus sur tout le territoire, ni même suffisamment articulés aux établissements scolaires³.

(1) Publication du 18 février 2014 sur le site PISA.

(2) Le Tournoi français des jeunes mathématiciennes et mathématiciens (TFJM2) existe depuis 2011. Organisé par le département de mathématiques de l'université Paris-Sud et l'association Animath, il est l'étape française de l'« International Tournament of Young Mathematicians » (ITYM), créé en 2009. Destiné aux élèves de lycée, il se distingue de compétitions comme les Olympiades de mathématiques en proposant des problèmes ouverts dont les énoncés sont connus à l'avance et en étant organisé par équipes. Guidées par des encadrants, les équipes composées de 4, 5 ou 6 élèves ont environ trois mois pour réfléchir aux problèmes posés.

(3) Voir la consultation publique de la commission Enfance et adolescence et la discussion avec Johann Yebbou et Olivier Goisque (enseignants en lycée en province, encadrant des équipes au TFJM2).

L'institution scolaire pourrait plus clairement prendre en considération des éléments concernant la confrontation à l'exigence (revalorisation des niveaux d'exigence¹) et la réalisation de soi aux côtés de dispositifs centrés sur la bienveillance éducative, par ailleurs nécessaires².

On peut se demander s'il n'y a pas aujourd'hui un déficit de légitimité de ces dimensions au collège, voire au lycée : on oscillerait entre une focalisation sur le niveau des plus vulnérables et un élitisme de la sélection pour la sélection (qui peut très bien se faire à niveau moyen), à ne pas confondre avec le désir de savoir et le dépassement intellectuel encouragé.

Il convient de sortir de l'impasse où « les défenseurs de l'égalité des chances accusent les défenseurs de l'égalité des résultats de faire baisser le niveau, pendant que ces derniers reprochent aux premiers d'être élitistes et de ne pas se soucier des élèves en échec »³. Pour ce faire, il faut procurer à chacun, dès l'école, des occasions plus diversifiées et reconnues de « rejouer des épreuves » où l'on a une chance de gagner et de s'améliorer. Ce pourrait être une voie pour préparer une formation continue tout au long de la vie plus efficace et desserrer le poids des destins scolaires sur les destins sociaux.

Une possibilité de parcours d'excellence en Allemagne

Depuis le « choc PISA » de 2001, qui avait révélé les mauvaises performances de son système éducatif, l'Allemagne a innové sur le plan des pédagogies dans les établissements difficiles, elle a dédié des ressources aux élèves en difficulté tout en s'ouvrant davantage à la possibilité d'une différenciation par le haut. Dans tous les Länder, des modalités de parcours d'excellence sont désormais mises en œuvre librement par les établissements. Les élèves très motivés et à haut niveau dans certaines disciplines peuvent, par exemple, suivre des options

(1) Andreas Schleicher, directeur de la division Éducation et compétences de l'OCDE, incite la France à se fixer un idéal élevé et pas seulement un minimum à atteindre pour tous : cette « visée d'excellence pour tous » distinguerait les systèmes finlandais et suédois, tournés vers le bien-être des enfants et une logique assez individualisée. D'après lui, la France devrait aussi définir des programmes moins précis pour permettre aux enseignants de s'adapter à leur environnement (*Le Monde*, 30 août 2014).

(2) Sauneron S. (2013), « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », *op. cit.*

(3) Dubet F. (2009), « Les dimensions des inégalités scolaires », in *Cahiers français* n° 351, *Inégalités économiques, inégalités sociales*, juillet-août.

d'approfondissement ou rejoindre pour certains modules d'autres classes de niveaux supérieurs, tout en restant dans leur classe d'origine pour les autres matières. La logique poursuivie est celle d'une trajectoire. À terme, certains peuvent par exemple commencer à suivre des modules à l'université, ce qui permet de faire le lien entre le secondaire et l'enseignement supérieur. Par ailleurs, l'excellence des élèves est valorisée ; les meilleurs sont incités à prendre une forme de responsabilité sociale, par exemple en aidant des élèves plus jeunes en difficulté par le moyen du tutorat. Ce tutorat est facilité par l'organisation du système entre collège et lycée au sein de mêmes établissements.

Ces éléments d'analyse convergent vers la nécessité d'intégrer plus tôt au système éducatif une dose de « sur-mesure » pour chaque élève et de mieux reconnaître les capacités plurielles, sans falsifier le jeu des évaluations scolaires (ouvrir le champ des possibles ne doit pas se faire au détriment de la rigueur mais au contraire en constituer l'envers indispensable). Les élèves doivent se sentir fiers de ces capacités (pour lesquelles ils pourraient être le cas échéant « poussés »), aussi bien ceux qui sont en difficulté dans certaines disciplines académiques que ceux qui rêvent de les approfondir.

En conséquence, l'école devrait :

- intégrer d'autres dimensions que les connaissances académiques (le « hors académique » constitue parfois le seul terrain où un jeune va puiser aujourd'hui son estime de soi) et développer le travail collaboratif ;
- inclure plus systématiquement des défis, voire relever les exigences, aussi bien pour les nouveaux domaines hors académiques où des excellences doivent pouvoir être travaillées et reconnues (la personnalisation ne doit pas être un alibi pour une école de pauvres, il s'agit de reconnaître des performances), que pour les élèves souhaitant « pousser » l'écriture, les mathématiques, les sciences, etc. Cette dimension de la juste épreuve fait le lien entre l'individuel et le commun, elle permet de sortir du hobby personnel pour acquérir une capacité qu'on s'approprie, soumise aux jugements de valeur ;
- utiliser le jeu optionnel pour permettre des parcours plus personnalisés qui ne se résument pas à l'ajout de nouveaux enseignements pour tous, sous forme d'initiation qui risque d'être anecdotique et sans saveur, au détriment de la possibilité pour chacun d'approfondir des domaines, voire de développer un talent ;

- envisager un tronc commun plus resserré et rigoureux pour lequel on se donne les moyens de porter l'ensemble d'une classe d'âge à un niveau satisfaisant.

Cette dose de sur-mesure doit par ailleurs être conçue pour ouvrir les possibles à tous les enfants. Cela suppose de trouver un système qui individualise tout en maintenant et en approfondissant la logique de mixité sociale dans des classes hétérogènes.

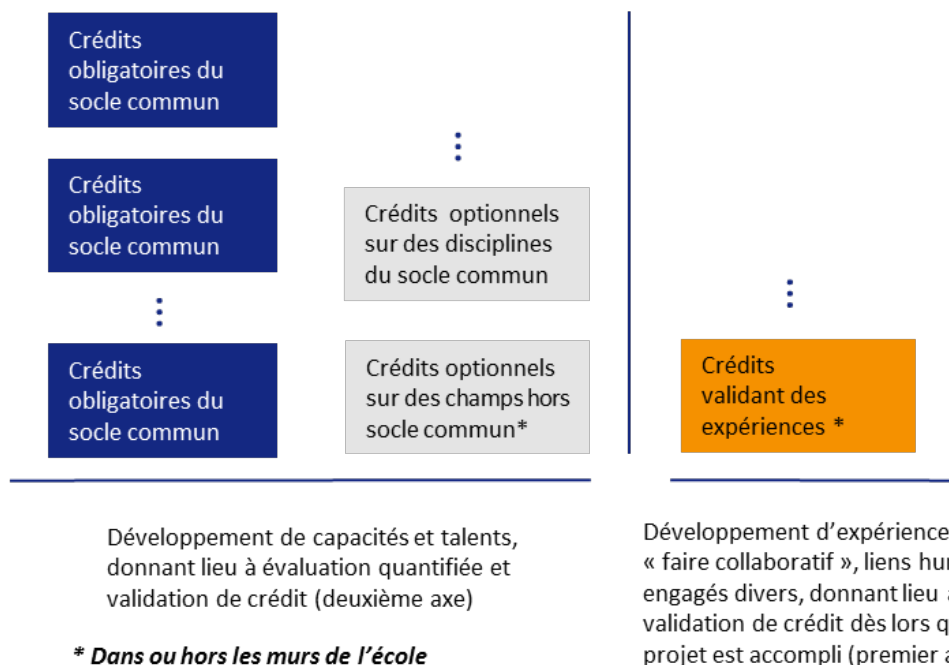
Le collège nous paraît être la bonne étape pour installer cet aspect plus personnalisé. C'est le moment où le vécu scolaire connaît une très nette altération, le moment qui marque l'entrée dans l'adolescence, avec à la clé un besoin de développer sa singularité en même temps que de nouvelles identifications, affiliations et socialisations.

L'école élémentaire doit auparavant s'être concentrée sur les bases communes du lire, écrire, compter en termes d'instruction, et, dans le modèle préconisé par la commission, avoir préparé une diversification des terrains de socialisation et une forme d'autonomisation par l'éducation aux liens.

ORIENTATION N° 6. *Développer dès le collège un nouveau système général de validation des acquis plus modulaire et cumulatif, sur le modèle des UV universitaires, offrant une diversification et une personnalisation des champs de formation des capacités, et articulé à un tronc commun rigoureux resserré. Par des parcours optionnels largement remaniés, les élèves pourront développer des goûts dans plusieurs dimensions et approfondir des domaines où ils souhaitent davantage s'impliquer.*

L'école reconnaîtra ainsi et évaluera d'autres dimensions que la compétition individuelle et l'acquisition de connaissances académiques. Elle inclura plus systématiquement des défis (y compris sur les disciplines du socle commun), voire relèvera les exigences.

Un modèle général d'instruction et d'éducation pour le développement complet des enfants et adolescents



Les crédits des deux premiers blocs (bleus et gris) sont des crédits notés. Quant aux expériences du premier axe, elles deviennent obligatoires dans le cursus scolaire (donc validées au même titre qu'un stage, par exemple) mais elles ne sont pas notées.

Proposition a. Mettre en place à partir du collège un jeu optionnel élargi et remanié pour faire émerger des capacités et des talents diversifiés.

Les options devront concerner tous les élèves, avec un vaste choix couvrant trois champs : les domaines déjà couverts aujourd'hui (langues, arts), les savoirs et savoir-faire extra-scolaires (codage informatique, vidéo, bricolage 3D, cuisine, etc.), un approfondissement des disciplines de l'actuel socle commun (mathématiques, français, etc.). Les élèves pourraient opérer certains apprentissages hors des murs du collège, sachant que chacun sera incité à construire une trajectoire personnalisée.

Proposition b. Créer un système de validation modulaire, avec un nombre obligatoire de crédits pour tous, à acquérir sur un cycle, intégrant une validation de « modules » de base (le socle commun ou tronc commun resserré) et des options (entre deux et cinq heures par semaine, idéalement cinq pour permettre à la fois un approfondissement et un apprentissage par essais/erreurs).

Le passage à un système de crédits sur un cycle permettrait d'intégrer des variations d'intensité et des recentrages pendant certaines périodes plus difficiles pour les élèves.

Proposition c. *Définir des programmes fixant un cadre rigoureux et un niveau d'exigence absolu plus clair, reposant par exemple sur des standards de niveaux nationaux tels ceux mobilisés dans les enquêtes CEDRE ou PISA (en affichant les niveaux minimums requis pour une classe d'âge et les niveaux supérieurs). Ces standards pourraient servir de base à des ressources pédagogiques en ligne, accessibles à tous les enseignants et les élèves, incluant batteries d'exercices et tutoriels.*

Proposition d. *Dans ce système, les classes restent hétérogènes tandis que les volets optionnels ouvrent les possibles pour tous les enfants et pas seulement pour ceux habituellement sélectionnés via les options de langue.*

Proposition e. *Permettre une déclinaison locale des parcours optionnels. Les établissements établiront la palette des parcours optionnels en lien avec les enseignants, qui assumeront chacun un enseignement optionnel. Toutefois, chaque établissement devra développer des approfondissements aussi bien sur l'ensemble de la palette des disciplines académiques que sur divers modules non académiques. Pour ces derniers, ils le feront en lien avec une instance locale qui recensera les activités possibles hors les murs et en assurera un accès plus égalitaire aux enfants (voir troisième axe). Ce sera un élément clé de la stratégie d'établissement, en vue à la fois de mobiliser les élèves et de répondre à des publics diversifiés. Les enseignants et chefs d'établissement auront un rôle de soutien/tutorat pour aider à construire les parcours des élèves, en veillant à un certain équilibre propice au développement complet, tout en permettant que des goûts et talents singuliers s'affirment.*

Proposition f. *Articuler ces nouveaux modules aux enseignements existants et prévoir le financement des activités « hors les murs ». Les modules portant sur des disciplines académiques pourraient le cas échéant être assurés à périmètre constant du nombre d'enseignants : une piste à explorer serait la diminution de la durée des cours – réduits à 45 ou 50 minutes –, à l'instar de ce qui se pratique déjà dans certains établissements, ce qui libérerait environ*

trois heures par semaine et par enseignant¹, et cinq heures par élève. Plus généralement, diverses pistes de réallocations sont envisageables. Les nouveaux modules correspondant aux approfondissements pourraient fonctionner par trimestre ou demi-année, ce qui facilitera les allocations possibles de choix. Le financement des activités hors les murs serait en partie public (national et local) et modulé en fonction des ressources de la famille.

L'actuelle réforme du collège ouvre de nouvelles possibilités, notamment avec les futurs enseignements interdisciplinaires. Cela répond aux nouveaux intérêts des jeunes, fondés sur les mutations technologiques de nos sociétés (modes d'innovation liés au numérique, etc.). Mais, cela ne répond pas aux besoins d'approfondissements plus personnalisés sur les disciplines, ni aux besoins de réalisation de soi à partir de savoir-faire extra-scolaires.

ORIENTATION N° 7. *Faire évoluer la notation qui doit à la fois expliciter ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas, tout en valorisant les progrès et le plaisir d'apprentissage, et se doter de moyens pour évaluer des modules moins académiques.*

Proposition a. *Développer une notation suivie, continue et explicitée qui valorise ce qui a été acquis.*

Proposition b. *Développer les systèmes de seconde chance (possibilité généralisée de repasser les contrôles) pour que la notation soit vécue comme une incitation à progresser et non comme un instrument pour punir ou trier les élèves.*

Proposition c. *Rendre possible la surpondération des matières préférées, y compris non académiques, tout en limitant les phénomènes de compensation sur le socle commun pour garantir son acquisition par tous : un élève pourra choisir un coefficient plus élevé sur certains domaines où il s'implique davantage. À terme, on peut imaginer que le brevet des collèges et le baccalauréat soient évalués en partie de manière plus personnalisée pour valider et reconnaître une place à ces options.*

Proposition d. *Définir des modalités d'évaluation des enseignements « hors les murs ».*

(1) Si les cours sont ramenés à 50 minutes, un professeur certifié qui enseigne 18 heures par semaine, soit 18 unités d'une heure de cours, pourrait continuer d'assurer ses 18 unités tout en délivrant trois heures d'enseignement optionnel sur sa discipline.

Pour que le modèle individualisé promu soit bien celui d'un individu en lien, les différentes sphères plus personnelles et optionnelles de développement devraient se raconter dans un cadre commun. Pour ce faire, une exigence spécifique devra porter sur la maîtrise du français et sur la formation au raisonnement, à l'esprit critique et à la narration des expériences en crédits optionnels. Cela pourrait se décliner au sein du socle commun ou des expérimentations, à l'instar d'initiatives telles que « la Main à la pâte ».

La Main à la pâte : un exemple de formation au raisonnement et à l'esprit critique dans une double visée scientifique et citoyenne

En France, la fondation La Main à la pâte, dans la suite de l'opération du même nom lancée en 1995¹, a pour objectif d'aider les enseignants à découvrir et à enseigner la science et la technologie en mettant en œuvre une pédagogie d'investigation. Elle promeut l'enseignement des sciences à l'école primaire et au collège en privilégiant la construction des connaissances par l'exploration, l'expérimentation et la discussion. La fondation a développé des ressources scientifiques et pédagogiques et des actions (dont divers supports et cours en ligne, maisons des sciences pour le professeur), qui forment les professeurs, en présentiel et à distance, à développer des activités scientifiques où les élèves, guidés par leur professeur, observent un objet ou un phénomène réel et expérimentent. Les élèves argumentent et raisonnent, discutent leurs idées et leurs résultats, une activité purement manuelle ne suffisant pas. Ils sont aidés à développer une investigation raisonnée en autonomie. Ces activités mobilisent au moins deux heures par semaine à l'école pendant quelques mois.

Le site internet de la fondation possède environ 20 000 contenus, 52 400 comptes utilisateurs. Le trafic s'élève à environ 300 000 visites par mois. Les maisons des sciences proposent des formations pour le développement des professeurs. Exemple de projets : les molécules et la couleur, écologie et biodiversité, la science : une source pour les défis en mathématiques, etc.

Depuis 2006, une quinzaine de collèges ont mis en place, dans les classes de sixième et cinquième, un enseignement intégré de science et technologie. Cet enseignement propose une approche décroisonnée de la science et repose sur un travail d'équipe entre professeurs de technologie, physique, chimie et sciences de la vie et de la Terre. Il promeut les principes du raisonnement d'investigation et de la discussion dans une visée scientifique et de formation

(1) www.fondation-lamap.org/fr/page/105/principes-et-enjeux.

citoyenne. La maîtrise du langage est au cœur du raisonnement d'investigation scientifique : à l'écrit comme à l'oral, l'élève est invité à « chercher le mot juste, la phrase correcte (principe de causalité) pour décrire ses observations ». Il apprend aussi à produire et à déchiffrer des graphiques et des schémas.

ORIENTATION N° 8. *Faire preuve d'une exigence accrue sur la maîtrise du français, la formation au raisonnement, à l'esprit critique et à la narration, afin d'inscrire les logiques d'individualisation partielles du parcours scolaire dans des normes communes et un vivre ensemble. Cela serait facilité par la mise en place d'un tronc commun resserré, qui pourrait inclure un renforcement des horaires consacrés à l'apprentissage du français, par exemple pour développer un cours de rhétorique (logique et capacités de narration). Des moments collectifs, par exemple en vie de classe, plus ponctuellement lors des fêtes annuelles, pourraient être mobilisés pour demander aux élèves de présenter à leurs camarades les réalisations de leurs champs optionnels.*

2. Faire reculer les situations de grande difficulté scolaire et de décrochage

Le décrochage est un processus multifactoriel qui commence dans les premières années de la vie. À l'issue de l'école primaire, lieu des apprentissages fondamentaux, les premiers retards apparaissent : à l'entrée au collège, 15 % des élèves connaissent déjà des difficultés sévères ou très sévères et 25 % ont des acquis fragiles. En ordre de grandeur, la population des futurs décrocheurs est déjà là, bien qu'une partie des décrocheurs le deviennent sans avoir connu de difficultés scolaires précoces.

L'origine sociale est l'une des caractéristiques qui pèsent le plus sur le retard scolaire, avec le niveau d'études des parents. D'où l'importance des politiques ciblées notamment dans l'éducation prioritaire où les milieux populaires sont surreprésentés. Toutefois, sachant que 70 % des décrocheurs se situent en dehors des REP¹, il importe de développer aussi des réponses plus universelles. Enfin, compte tenu de la précocité des inégalités de destins scolaires, une partie des réponses appartiennent au champ de la petite enfance plus que de l'école (voir propositions du troisième axe).

(1) Réseaux d'éducation prioritaire.

Dans l'ensemble, les facteurs de risque et de protection contre le décrochage tiennent à l'environnement social et familial et au climat scolaire qui peuvent générer du mal-être (crises personnelles ou familiales, phénomènes de harcèlement des élèves ou insultes des professeurs, etc.) ou au contraire être facteurs de soutien (implication des parents à la maison, aspirations scolaires pour leurs enfants, etc.). Ils tiennent aussi aux possibilités pour les enseignants de développer des prises en charge plus personnalisées et adaptées aux besoins des élèves, tout en valorisant les efforts et en témoignant d'un engagement d'une communauté scolaire stable propre à nourrir la confiance des élèves et des familles. Compte tenu des effets maîtres et des effets classes¹, les réponses sont à chercher du côté de la mobilisation des pédagogies les plus efficaces (y compris la réduction des effectifs par classe) et de solutions adaptées aux profils des élèves².

Dans le cadre du mouvement de refondation de l'école, la ministre de l'Éducation nationale a présenté le 21 novembre 2014 un plan en trois volets prenant acte du caractère multifactoriel du décrochage ainsi que des enjeux d'articulation entre acteurs :

- l'axe 1 insiste sur la mobilisation de l'ensemble des acteurs, qui sera incarnée par une « semaine » de la persévérance et déclinée dans le projet d'établissement et les missions des corps d'inspection. Cet axe promeut fortement l'implication des parents (mesure 1.3) ;
- l'axe 2 met l'accent sur une approche préventive du décrochage. Il promeut la formation des enseignants aux méthodes pédagogiques différenciées, l'utilisation du numérique et décline plusieurs mesures pour promouvoir un environnement scolaire qui favorise le sentiment d'appartenance des élèves et un meilleur climat scolaire (dont davantage de travail en équipe) ;
- l'axe 3 propose des expérimentations et des pistes pour aller vers une plus grande modularité des formations ouvrant des chances diversifiées pour raccrocher (validation progressive de modules, gestion des transitions école/collège/lycée, aménagement de passerelles, etc.). L'accent est mis sur le développement d'une logique de parcours avec une plus grande continuité des ressources proposées aux jeunes entre éducation et formation tout au long de la vie (durée complémentaire de formation qualifiante et abondement du compte

(1) Cusset P.-Y. (2011), « [Que disent les recherches sur l'"effet enseignant" ?](#) », *La Note d'analyse*, n° 232, Centre d'analyse stratégique, juillet.

(2) Cusset P.-Y (2014), « [Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusion de recherches récentes](#) », *Document de travail*, n° 2014-1, France Stratégie, août.

personnel de formation pour les jeunes en situation de décrochage, réflexion sur l'allongement de la période de formation obligatoire).

Le plan de lutte contre le décrochage a donc identifié des leviers prioritaires : former des enseignants à la différenciation et à la souplesse des pratiques pédagogiques ; renforcer l'estime de soi ; développer le travail en équipe pluridisciplinaire et partenariale, offrir une souplesse aux initiatives du terrain et pérenniser les financements, renforcer le lien et le dialogue École/parents, développer les passerelles et la modularité.

La commission, si elle partage les orientations identifiées dans ce plan, a souhaité formuler des recommandations complémentaires pour chacun des axes retenus.

L'implication des parents est un levier fondamental de réduction du décrochage. Les politiques ciblées sur l'éducation prioritaire ont déjà mis en place des accompagnements personnalisés après la classe (les Programmes d'accompagnements personnalisés pour la réussite éducative), focalisés sur le cœur des apprentissages fondamentaux (lecture/écriture/mathématiques/une langue vivante), qui peuvent aider au dialogue avec les parents. Mais ces actions ne touchent pas au cœur de la classe.

Par ailleurs, les actions à l'égard des parents les laissent également à la périphérie ou paraissent stigmatiser les milieux populaires peu diplômés¹. Le phénomène est particulièrement marqué pour les enfants des familles en grande précarité. L'école française sollicite surtout les parents dans le cadre de difficultés de l'élève, et ce contact se place d'emblée sous un jour négatif. Or des études ont montré que le sentiment d'efficacité des parents² expliquait en grande partie leur implication à la maison³.

(1) « Le système éducatif français a maintenu les parents à distance de lui-même sous l'effet de deux facteurs : la volonté originelle et délibérée d'induire une coupure entre le milieu scolaire et le milieu familial jugé ignorant ; et la défiance à l'égard du milieu local (dont font aussi partie les parents d'élèves) suspecté de fonctionner sur un mode clientéliste » : Agnès Van Zanten, « [Les partenariats éducatifs avec les parents et les collectivités locales](#) ».

(2) Deslandes R. et Richard B. (2004), « [Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, p. 411-433.

(3) C'est l'implication à la maison et les aspirations scolaires des parents qui sont les facteurs les plus déterminants. Voir Ichou M. (2010), « [Rapprocher les familles populaires de l'école](#) », *Dossiers d'études*, n° 125, Cnaf.

L'implication des parents dans une école plus ouverte favorise la réussite des enfants

La mallette des parents

La « mallette des parents » a été expérimentée dans des collèges de l'académie de Créteil en 2008, puis généralisée dans les collèges en sixième à la rentrée 2010. Elle repose sur trois ateliers-débats avec les parents d'élèves de sixième, de deux heures chacun : le premier a lieu tôt après la rentrée, le second après les premières notes, le troisième à la fin du premier trimestre ou début janvier. Les thèmes abordés sont notamment le fonctionnement du collège, l'aide aux devoirs et l'autorité des parents. L'évaluation conduite à l'issue de l'expérimentation¹, qui a justifié la généralisation, a montré que les parents des classes participant au programme faisaient preuve d'un surcroît d'implication, avec davantage de rencontres avec les enseignants et de participation aux associations de parents d'élèves ; ils ont moins souvent été convoqués par l'administration. Le comportement des enfants s'est amélioré, avec moins d'absentéisme, moins de sanctions et plus de distinctions lors des conseils de classe.

En 2012, la mallette des parents a été étendue au CP de l'éducation prioritaire, puis expérimentée en troisième dans certaines académies. Elle est actuellement en cours de généralisation.

Un exemple de classe passerelle²

Dans une école préélémentaire près de Tours, la directrice a créé une classe passerelle pour faire face aux difficultés d'apprentissage de certains enfants et à l'isolement de nombreuses familles du quartier, dus notamment à des barrières de langue. Les objectifs de la classe sont doubles : premièrement, favoriser l'entrée dans les apprentissages fondamentaux en facilitant la séparation progressive de l'enfant et de son parent et l'accès à la collectivité, et en donnant aux parents et enfants une place au sein de l'école ; deuxièmement, favoriser les liens entre parents d'un même quartier pour qu'ils se soutiennent dans la fonction parentale.

La classe repose sur une convention entre l'Éducation nationale et la municipalité qui, dans une visée de prise en charge pluridisciplinaire, met à disposition un

(1) Avvisati F., Gurgand M., Guyon N. et Maurin É. (2010), « [Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ?](#) Les enseignements d'une expérimentation contrôlée », Paris School of Economics, synthèse du rapport pour le Haut Commissaire à la Jeunesse.

(2) Collectif Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans (2012), « Une classe passerelle à Tours. Témoin de la légitimité des dispositifs d'accueil », in *La Prévention prévenante en action*, Érès.

demi-poste d'enseignant, un demi-poste d'éducateur et un demi-poste d'Atsem¹. Une vingtaine d'enfants sont accueillis à terme et entrent très progressivement dans l'école par petits groupes, de manière à recevoir un accueil assez individualisé. Dans les temps de classe, plusieurs propositions permettent aux parents et aux enfants de « faire ensemble » puis de se distancier, afin que les enfants s'approprient des repères indépendamment des parents. Par ailleurs, une fois par semaine, un café des parents est organisé et animé par une éducatrice de jeunes enfants. Les enseignants de la petite section ont trouvé que cela améliorerait significativement la disponibilité à l'apprentissage des enfants.

L'implication des parents dans le programme « Head Start »

Le programme américain *Head Start* est fondé depuis sa création dans les années 1960 sur une implication forte des parents. L'*Economic Opportunity Act* de 1964, qui lui a servi de fondement légal, prévoit une « participation aussi grande que possible » des parents qui bénéficient de ce programme. En 1970, le *Head Start Policy Manual* définit quatre types d'implication des parents : la participation à la gestion du programme ; la participation dans la classe ; les activités pour les parents ; le travail avec leurs enfants en coopération avec le personnel du centre *Head Start*.

De fait, le degré d'implication des parents est significatif. Selon une estimation de 2006, trois quarts des parents d'enfants accueillis par *Head Start* ont participé à des réunions et plus de la moitié à des actions de volontariat dans la classe. Ils sont aussi nombreux à bénéficier d'actions organisées dans le cadre du programme : 46 % ont suivi des cours d'éducation à la parentalité et 45 % des cours d'éducation à la santé.

Plusieurs évaluations ont montré les résultats positifs de cette implication parentale. Selon Heinrich et Gadaire (2008)², cette participation est corrélée avec un meilleur développement de l'enfant sur le plan cognitif et socio-émotionnel. L'étude d'impact du programme *Early Head Start* (qui concerne les enfants de la naissance à 3 ans) montre que les parents bénéficiaires sont plus impliqués dans l'apprentissage, utilisent des méthodes de discipline moins brutales et participent davantage à des programmes de formation professionnelle³.

(1) Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

(2) Heinrich C. et Gadaire D. (2008), « *Head Start and parent involvement* », *Infants and Young Children*, 21(1).

(3) Raykes H. (2006), « [Early Head Start benefits children and families](#) », Washington DC, Department of Health and Human Services.

Dans les écoles primaires, le climat scolaire¹ entre parents et professeurs est dégradé : 12 % des personnels de l'Éducation nationale déclarent faire l'objet de menaces ou d'insultes dans l'exercice de leur métier. Cette proportion est près de deux fois plus élevée que dans l'ensemble des autres professions. Les enseignants de collèges et lycées sont le plus souvent menacés ou insultés par des élèves (3 cas sur 4). Ceux de primaire le sont majoritairement par des adultes, généralement les parents (7 cas sur 10), avec des conséquences significatives sur la vie professionnelle de l'enseignant et donc des élèves.

Au cours des dernières décennies, une succession de dispositifs a visé à renforcer les liens entre l'école et les parents, notamment les plus défavorisés d'entre eux. Ces dispositifs s'inscrivent dans le cadre de la politique de soutien à la parentalité (réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents-REAAP, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité-CLAS) ou de la politique de la ville (contrats éducatifs locaux-CEL). Ils visent à développer le partenariat entre l'école et les familles des enfants en difficulté, à renforcer le sentiment de compétence parentale ou à aider les parents dans l'acquisition de savoirs scolaires, avec notamment des ateliers d'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour des parents immigrés.

Au cours des dernières années, de nouvelles initiatives ont été prises, comme la « mallette des parents » (voir encadré précédent). La loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école a prévu que chaque établissement d'enseignement comporterait un « espace parents » à l'usage des parents d'élèves et de leurs délégués (article L. 521-4 du code de l'éducation). En septembre 2014, le ministère de l'Éducation nationale a lancé le programme des « cafés des parents » pour favoriser l'expression de ces derniers.

Ces dispositifs doivent être renforcés mais la commission insiste sur un meilleur équilibre entre les ressources apportées par l'institution scolaire (qui doivent être accrues) et la demande d'implication des parents. Le partenariat avec les parents ne doit pas s'apparenter à – ni dériver vers – une externalisation des questions scolaires².

(1) DEPP (2014), « [Personnels de l'éducation nationale : des métiers exposés aux menaces et aux insultes](#) », *Note d'information*, n° 25, juillet.

(2) Pothet J. (2014), « Le comité national de soutien à la parentalité : ethnographie de l'élaboration d'une politique publique », in Martin C. (dir.), *Être un bon parent, une injonction contemporaine*, op. cit. ; voir l'analyse sur parentalité et réussite éducative.

Dans le cadre de notre approche intégrée, et s'agissant des dispositifs ciblés de lutte contre le décrochage, nous proposons de combiner plusieurs dimensions : l'implication des parents (en s'inspirant des pratiques étrangères¹), le renforcement pédagogique des équipes et l'appui des enseignants autour d'une articulation renforcée avec les parents (qui fait le lien entre l'axe 2 et l'axe 1 de notre stratégie, avec son volet consacré aux adultes « accompagnateurs »).

ORIENTATION N° 9. *Renforcer l'articulation entre l'école et les parents.*

Les parents doivent avoir accès de manière plus importante à l'école afin de renforcer les liens entre les familles et les établissements scolaires, d'établir une confiance plus grande entre les parents et les enseignants, et d'aider à diffuser une culture sur l'école, ses contraintes, son mode de fonctionnement, ses savoirs, ce qui pourrait contribuer à prévenir le décrochage. Cela se décline en plusieurs propositions.

Proposition a. *Informers les parents du référentiel commun et des standards nationaux sur les niveaux devant être atteints en fin de cycle des apprentissages fondamentaux sur le pilier « lire, écrire, compter » (ressources en ligne, avec des exemples concrets et des bases de données d'exercices par niveaux). En éducation prioritaire, des moyens (temps et lieu) seront dégagés pour présenter ces objectifs et ressources aux parents et pour faire le point régulièrement sur les parcours des enfants.*

Le cas échéant, ces ressources pourront être intégrées aux démarches de soutien scolaire en ligne en répondant aux questions des élèves pendant le soutien à distance et en diffusant une connaissance de la culture scolaire dans des milieux qui en sont parfois éloignés.

Proposition b. *Au-delà de la question des seuls apprentissages, accroître l'ouverture de l'école et du collège en explorant plusieurs pistes : participation occasionnelle des parents en classe, moments réguliers de convivialité et collectifs d'échange parents/équipe pédagogique rythmant l'année, ouverture*

(1) Les pratiques étrangères peuvent être classées en deux catégories : celles qui tendent à accroître la présence des parents dans l'école et leur participation aux décisions, et celles qui visent à améliorer les capacités des parents à aider leurs enfants. On peut citer par exemple les Parent Academy Programs aux États-Unis, mis en place par plusieurs villes et écoles, qui offrent aux parents des séances de mise à niveau dans les matières fondamentales et des présentations sur le fonctionnement du système éducatif. Les cours sont souvent offerts dans les écoles mêmes. Certains sont destinés à des parents immigrés maîtrisant mal la langue anglaise. Voir la [mise de jeu](#) de la commission pour la séance du 19 mars 2014.

plus systématique de l'école sur les heures d'études et pour offrir des formations aux parents.

En ce qui concerne le deuxième axe du plan de lutte contre le décrochage (la prévention), outre l'appel à la formation des enseignants, la commission a souhaité davantage mettre l'accent sur la constitution d'une communauté apprenante, permettant l'échange de bonnes pratiques et la mobilisation des outils numériques au profit d'une mutualisation dynamique tout au long de la vie professionnelle et scolaire.

Les communautés enseignantes ne sont pas encore de véritables communautés apprenantes même s'il existe des plateformes disciplinaires ou si le ministère cherche à regrouper les enseignants sur le réseau Viaéduc. À ce jour, divers dispositifs s'élaborent. On peut citer les Travaux académiques mutualisés (TraAM) : pilotés par la Direction du numérique pour l'Éducation, en relation avec l'inspection générale dans chaque discipline, ces travaux visent à favoriser la prise en compte de l'objectif de généralisation des TIC dans l'éducation ; à mettre en commun, faire connaître et valoriser au niveau national les expériences académiques et les pratiques les plus novatrices ; à proposer des actions d'innovation et d'expérimentation de nouveaux outils pour apprendre à partir de thèmes définis au niveau national. Citons encore le dispositif D'COL qui offre pour le CM2 et l'entrée en sixième un soutien personnalisé aux élèves d'éducation prioritaire, associé à un site d'exercices par niveau proposé par le CNED. Plus généralement, mentionnons l'existence d'une offre développée par le CNED, les éditeurs de manuels scolaires et d'autres acteurs privés.

Il faut également que les enseignants, les élèves et les parents disposent d'outils de repérage sur l'ensemble du cycle et pas seulement en fin de cycle (en fin de primaire et au moment du brevet des collèges). En effet, pour réduire la dépendance des notes dans les classes au contexte local, il serait utile que chacun puisse suivre la progression des élèves au regard des niveaux nationaux attendus.

À ce jour, les enseignants et les élèves sont face à une offre foisonnante, mais il manque à la fois de la cohérence pour relier ces offres et les standards nationaux du système éducatif, et des outils pour commenter, ajouter et faire vivre les échanges dans une logique plus ouverte et régulée par une instance nationale. Il faut en particulier des référentiels et des ressources sûres pour permettre aux équipes enseignantes de mettre en place des solutions personnalisées répondant aux besoins des élèves.

Des ressources dédiées et des références pour répondre aux besoins éducatifs particuliers en Finlande¹

30 % des écoliers finlandais reçoivent des services spécifiques d'éducation. Pour deux tiers d'entre eux, il s'agit d'appuis ponctuels, délivrés par leur professeur habituel au sein de la classe pour surmonter une difficulté d'apprentissage. Les autres traversent des difficultés cognitives, comportementales et psychologiques plus profondes et mêlées. Des psychologues auront souvent diagnostiqué un besoin spécifique justifiant de poursuivre études et soin (thérapie) de concert. Le système finlandais élabore pour ces élèves des cours spécifiques à côté de la classe standard à laquelle ils peuvent le cas échéant continuer d'être rattachés (à temps partiel). Des professeurs certifiés qui ont suivi un cursus additionnel rigoureux pour apprendre à répondre aux besoins spécifiques (les « special education teachers ») enseignent dans ces cours à côté de l'école, en lien avec les équipes pédagogiques des établissements. Par ailleurs, ces besoins spécifiques d'éducation sont élaborés dans le cadre d'une supervision structurée au niveau de chaque établissement scolaire, sous l'égide d'un conseil constitué du directeur de l'école, d'un(e) psychologue, d'une infirmière, des professeurs spécialisés et parfois d'un membre des services sociaux locaux. Ce conseil examine les performances des élèves et des classes pour identifier les besoins de parcours individuels spécifiques, et organiser en tant que de besoin le lien avec des services extérieurs à l'école (psychiatrie, services sociaux, etc.). Par ailleurs, un conseil national (the National Board of Education) définit les curriculum et procède à une évaluation annuelle de 5 % à 10 % des écoliers pour suivre les disparités sociales ou régionales. Sur cette base, il peut aider à mettre en place des actions particulières au sein d'une école. Plus globalement, il soutient le co-développement, entre enseignants et experts, d'outils de suivis, de diagnostics et de formations pour les professeurs spécialisés dans la prise en charge des besoins spécifiques. Les interactions sont nombreuses entre enseignants, enseignants spécialisés et concepteurs des tests. Ce système explique une grande partie des bons résultats des élèves les plus en difficulté en Finlande.

Quand les difficultés d'apprentissage sont intriquées à des problématiques sociales ou psychiques, des enjeux spécifiques d'articulation entre acteurs des champs éducatifs, sanitaires et sociaux se posent. En France, plusieurs dispositifs visent à

(1) Encadré rédigé à partir de : Sabel C. (2012), « Individualised service provision and the new welfare state: Are there lessons from Northern Europe for developing countries? », in OECD/The World Bank, *Promoting Inclusive Growth: Challenges and Policies*, OECD Publishing, p. 75-117.

couvrir les besoins d'élèves connaissant de grandes difficultés d'apprentissage, qu'elles soient liées à un handicap ou non (scolarisation des élèves handicapés en ULIS, SEGPA à partir du collège, RASED, dispositifs spécifiques en éducation prioritaires et PPRE¹). Toutefois, les dispositifs sont cloisonnés : de nombreux enfants et adolescents, qui, sans être handicapés ni identifiés comme présentant de grandes difficultés d'apprentissage, connaissent néanmoins des difficultés conjoncturelles pouvant déboucher sur une rupture scolaire (par exemple phobie scolaire émergente, adolescent dépressif et suivi par la PJJ), se trouvent à l'écart des propositions d'aides institutionnalisées. Et ce d'autant que selon les territoires, l'accès à des dispositifs sanitaires complémentaires des soutiens scolaires (CMP, hôpital de jour, soin/études ; orthophonistes, psychologues, etc.) est difficile ou coûteux (manque de structure dans certains territoires, file d'attente en CMP, etc.). En capitalisant sur les dispositifs existants ou mis en place plus récemment dans le cadre de la modernisation des métiers de l'éducation nationale², il conviendrait *a minima* de renforcer la lisibilité des ressources disponibles autour des équipes enseignantes du premier et du second degré et des familles. Globalement, plusieurs éléments pourraient être développés : enseignants ressources, enseignants spécialisés, articulation avec les secteurs sanitaires et médico-sociaux locaux, liens avec le secteur associatif, etc. À terme, il faudrait créer de véritables écosystèmes d'apprentissages collaboratifs et numériques, où les jeunes et tous ceux qui travaillent avec eux pourraient échanger sur les bonnes pratiques et où les apprentissages et les innovations des uns favoriseraient ceux des autres.

ORIENTATION N° 10. *Développer le travail en réseau des enseignants : les aider à se constituer en communauté apprenante, qui échange sur les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour l'apprentissage de la lecture et du calcul, et sur les solutions apportées à des besoins éducatifs particuliers.*

Le ministère de l'Éducation avec l'appui de la Direction du numérique pourrait élaborer une plateforme collaborative ouverte, avec une architecture lisible incluant :

- *le recensement des pratiques efficaces et évaluées en fonction de plusieurs types de difficultés (difficulté d'apprentissage donnée, difficultés de comportement et tenue de classe, difficultés d'articulation avec les*

(1) ULIS : unités localisées pour l'inclusion scolaire ; SEGPA : sections d'enseignement général et professionnel adapté ; RASED : réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ; PPRE = Programme personnalisé de réussite éducative.

(2) Voir notamment ministère de l'Éducation nationale (2014), *Modernisation des métiers de l'éducation nationale* : www.education.gouv.fr/cid83722/modernisation-des-metiers-de-l-education-nationale.html.

parents, etc.). Les internautes pourront commenter/ajouter des ressources, l'instance de pilotage régulera et complétera par un référencement des évaluations quand elles existent ;

- des bases de données d'exercice référées à des niveaux définis sur des standards nationaux échelonnés (en affichant les niveaux minimum requis pour une classe d'âge, des niveaux inférieurs et des niveaux supérieurs), au moins pour les mathématiques, le français et l'anglais, afin de poursuivre la démarche D'COL en commençant par le cycle primaire et si possible en étendant au collège ;
- des tutoriels afférents ;
- la cartographie des ressources disponibles (CNED, enseignants ressources, ULIS, acteurs privés, etc.) et des structures partenaires des écoles et des familles (articulations avec les secteurs sanitaires et médico-sociaux), autour d'un échelon local (par exemple en approfondissant la démarche de constitution d'un « pôle ressource de circonscription »). Dans la logique de la plateforme collaborative, les partenaires non scolaires seront invités à renseigner leurs ressources pour faire vivre l'échange ;
- des modules réservés aux enseignants, pour évoquer dans la confidentialité et en détail des cas concrets.

Parallèlement, donner plus d'initiative aux chefs d'établissements pour impulser ces méthodes de travail plus collaboratives entre enseignants tant au niveau d'un établissement que d'une région et travailler à un projet éducatif, adapté à sa communauté scolaire et respectueuse des standards nationaux.

Enfin, pour le troisième axe du plan de lutte contre le décrochage, qui vise à accroître la modularité des formations, la commission Enfance et adolescence juge souhaitable de souligner les capacités et talents propres des raccrocheurs et plus largement des parcours moins académiques. Selon l'enquête TNS Sofres réalisée pour la commission, les difficultés scolaires sont d'autant plus mal vécues par les adolescents qu'ils se sentent peu reconnus, notamment par leurs parents. Ils se sentent « incapables », renvoyés sans cesse aux seuls contenus académiques où ils sous-performent.

L'association Impulsion 75 de la cité scolaire Buffon : un dispositif de lutte contre le décrochage par le dépassement personnel et le sport

L'association Impulsion 75 propose un stage de cinq semaines à des jeunes décrocheurs de 16 à 25 ans avec un accompagnement individualisé. Le cursus se compose de modules complémentaires, comme des cours d'expression scénique, des ateliers de communication et de coaching, des activités sportives et culturelles. Ces enseignements pratiques sont assurés par des formateurs expérimentés. Le programme, piloté en étroite collaboration avec la mission locale de Paris et le collège-lycée Buffon, met l'accent sur l'effort, l'ambition, la dignité, l'estime de soi. La pratique sportive exigeante et stimulante est au fondement de la méthode. En 2013, 86 % des sortants du programme sont allés vers une formation ou un emploi, ce qui en fait la meilleure initiative nationale d'insertion par le sport.

Pour crédibiliser l'ouverture à des capacités reconnues et valorisées par l'institution scolaire, il faut rendre plus désirable et désirée la voie professionnelle après la classe de troisième. Cette dernière reste généralement vécue comme stigmatisante, choisie par défaut ou évitée par les parents, quand bien même elle ferait envie aux enfants : « Ma mère veut que j'aille en scientifique, mon père en générale et moi je sais pas. Je me dis que comme je sais pas ce que je veux faire c'est mieux d'aller en générale mais d'un autre côté j'ai plus envie d'aller en professionnel »¹. Pour lutter contre cette tendance, il faut développer très visiblement des filières d'excellence spécifiques dans la voie professionnelle, avec des critères explicites de sélection non académiques. Par ailleurs, cet élargissement des possibles va de pair avec un travail sur les stéréotypes, tant l'on sait que les filles et les garçons peuvent s'interdire de convoiter des voies professionnelles jugées trop masculines ou trop féminines².

ORIENTATION N° 11. Développer des filières d'excellence dans l'enseignement professionnel (par exemple en réservant des voies de type maker/faire aux lycées professionnels et CFA). Opérer un ciblage sur un nombre restreint de

(1) Enquête TNS Sofres pour la commission.

(2) À l'issue de la troisième, 31 % des filles et 42 % des garçons se dirigent vers l'enseignement professionnel sur des filières bien distinctes et souvent peu mixtes. *A contrario*, la filière S est la plus mixte, ce qui est cohérent avec un marché du travail beaucoup plus mixte chez les plus qualifiés. Voir Wisnia-Weill V., Lainé F. et Naves M.-C. (2014), « Orientation scolaire et métiers : une insuffisante mixité qui pénalise surtout les jeunes moins qualifiés » in Naves M.-C. et Wisnia-Weill V. (coord.), *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, op. cit.

secteurs porteurs pour concentrer des moyens permettant une montée en mixité dans l'enseignement professionnel. Les actions devront nécessairement se faire de manière combinée dans les écoles et dans les entreprises accueillant les apprentis, afin d'éviter des effets néfastes pour ceux qui choisiraient des orientations atypiques au regard de leur sexe.

Le choix de ce deuxième axe de personnaliser davantage les parcours, en permettant à certains d'approfondir certaines disciplines du socle commun dans leur choix d'options, présente le risque de renforcer les écarts de niveau dans ces matières. La commission a jugé que ce risque pouvait être limité, dès lors que les voies d'excellence seront diversifiées, d'autant que l'on conservera un grand temps de fonctionnement en classe hétérogène. Toutefois, pour permettre ce changement culturel d'une reconnaissance effective de plusieurs types d'excellence, il faudra repenser les modalités de trajectoires dans l'enseignement supérieur (dont la discussion dépasse le cadre de ce rapport).

En outre, la présence de modules d'approfondissement plus diversifiés sur l'ensemble du territoire pourra freiner efficacement la fuite des classes moyennes et populaires supérieures des établissements les plus dévalorisés. Là encore, pour éviter qu'une réforme inspirée du présent rapport ne soit pervertie dans le sens d'une aggravation des inégalités des destins scolaires, une forme de régulation des autonomies devra être organisée. Les établissements devront développer des approfondissements aussi bien sur l'ensemble de la palette des disciplines académiques que sur divers modules non académiques, afin d'éviter un clivage entre collèges/lycées avec une offre surtout académique et collèges/lycées avec une offre surtout non académique. Enfin, une telle approche fera naître des « traditions d'établissements scolaires » mieux identifiées¹ et enrichira le métier des enseignants.

La réussite de cette nouvelle approche de justice sociale, qui vise à faire émerger des capacités pour chacun², suppose que les institutions (école, collectivités locales, CAF, etc.) permettent à tous d'exercer effectivement ces capacités. Cela implique d'accompagner les enfants dans la construction de leur parcours, mais aussi d'aider de manière plus ciblée ceux qui rencontrent des obstacles spécifiques.

(1) François Dubet pour la commission Enfance et adolescence.

(2) Voir notamment Sen A. (2000), *Repenser les inégalités*, Paris, Seuil (édition originale 1992), mais aussi Honneth A. (2011), *Le Droit de la liberté*, traduction française, Paris, Gallimard (2015).



TROISIÈME AXE

RENFORCER LA PROTECTION ET FAVORISER L'ÉGALITÉ D'ACCÈS AUX RESSOURCES

Afin d'atteindre les objectifs énoncés dans les deux premières parties pour l'ensemble des enfants, il est nécessaire de lutter contre les principaux obstacles au développement de certains enfants.

La commission a souhaité mettre d'abord l'accent sur les obstacles aux liens sûres, fondement de la vie psychique et parfois de la vie tout court, si l'on pense aux situations extrêmes d'hospitalisme¹ et de maltraitance des enfants.

Ce choix répond au contexte sanitaire et économique de notre pays : globalement, la santé des enfants est assurée en France, et même si les résultats récents en termes de mortalité infantile peuvent inquiéter, la survie physique des enfants (santé, alimentation) n'est pas menacée, sauf dans les situations relevant de l'enfance en danger.

En revanche, des inégalités sanitaires se développent, qui entravent directement le développement des enfants et viennent solliciter la responsabilité des adultes, en particulier des institutions publiques, de protéger et prendre soin des enfants.

Une fois protégés dans leurs fondements psychiques et physiques, la question est ensuite de donner aux enfants et aux adolescents un meilleur accès, plus égalitaire, à un ensemble de ressources symboliques, juridiques, matérielles leur permettant effectivement de construire un parcours de développement complet en étant accompagnés, aidés, guidés, soutenus et également lâchés quand il le faut.

(1) L'hospitalisme désigne un syndrome de régression mentale que développent de jeunes enfants séparés brusquement ou longuement de leurs parents, exposés à l'absence d'attachement, par exemple lors d'hospitalisations ou de placements en orphelinat sur longues périodes.

Inégalités de parcours entre adolescents, un exemple de cumul de difficultés – Enquête TNS Sofres pour la commission

Dans l'enquête Sofres, Gladys¹ cumule des difficultés qui relèvent de plusieurs dimensions entremêlées : difficultés relationnelles dans la famille et avec les pairs, mal-être, trop faible accompagnement des adultes, inégalités de ressources éducatives liées aux contextes socioéconomiques et territoriaux... Gladys habite avec ses parents et son frère dans un quartier construit dans les années 1970, constitué de logements sociaux et de copropriétés de hauteur moyenne. Le quartier est à quinze minutes du centre d'une grande ville. Seul le père travaille, comme technicien. Les parents, bien que séparés, cohabitent.

Difficultés dans les liens affectifs

Les relations de Gladys avec ses parents sont difficiles. Elle considère qu'ils n'ont jamais vraiment cherché à l'éduquer et qu'elle a surtout appris par elle-même : « Ils n'ont pas essayé de me transmettre beaucoup de choses. Je n'ai pas vraiment eu une grande éducation de leur part. C'était plus "on agit seul, on fait ce qu'on veut". Si on fait des trucs on est responsable de ses trucs. Aucune valeur, c'est pas leur genre d'avoir des valeurs à transmettre ! ».

Par ailleurs, l'expérience d'une amitié « trahie » et des problèmes de harcèlement empêchent que d'autres liens porteurs soutiennent le parcours de la jeune fille.

Inégalités d'accès aux ressources éducatives, soutien adulte hors famille

Gladys décrit son collège – hors ZEP – comme un véritable cauchemar où les professeurs ne peuvent faire cours tant l'indiscipline est forte. Dans ce collège règne « la loi de la jungle », du fait d'un certain nombre d'élèves qui « cherchent l'embrouille » mais dont elle arrive à se tenir à l'écart.

« Le collège est horrible, c'est horrible. C'est juste en haut là. C'est vraiment horrible, là-bas c'est vraiment que de la racaille. Des gens habillés en tenue Adidas qui vont t'embrouiller pour un rien. Les profs c'est des soumis, on n'apprend rien... Ils n'ont pas le droit de placer une phrase. Dans la classe y a pas un seul moment de silence, que du bruit, des cris, des rires. »

Gladys se montre déçue à l'égard d'un corps enseignant qui lui semble démissionner, ce qui l'inquiète pour son propre avenir. « Franchement ça me déprime de plus en plus parce que j'ai l'impression qu'on apprend de moins en moins de trucs. Quand on va sortir du collège ou du lycée on va être paumés parce qu'on

(1) Les prénoms ont été modifiés.

saura rien. Ça me déprime de plus en plus les trucs d'harcèlement scolaire, les profs qui font rien... Ils sont soumis. Limite c'est les élèves les profs.»

Pour d'autres adolescents en difficulté dans l'enquête, c'est au contraire la bonne rencontre avec un professeur qui peut changer la donne. Comme pour ce jeune garçon dyslexique, dyspraxique et dysorthographique : « Je n'arrivais à rien à l'époque niveau cours, ça m'énervait. C'est une maîtresse en CM1 qui m'a aidé. C'est grâce à elle que maintenant je suis comme ça. Sinon je serais tout seul, toujours là dans ma chambre, je pense que je serais en dépression. »

Absence de soin

En l'absence de cadre, affectif ou scolaire, Gladys vit très mal ses difficultés. Cyclothymique, elle fait part au cours de l'entretien de ses passages de moments de joie intense quasi maniaque à des coups de déprime très violents et de son besoin d'exorciser une violence rentrée : « Ça peut surgir à n'importe quel moment. C'est un changement d'humeur comme ça. Je peux rire à m'en péter les poumons et dans les deux minutes qui suivent je peux avoir envie de pleurer. C'est vraiment des trucs qui viennent comme ça sans raison. Des fois c'est quand je reçois les messages [de harcèlement] ou quand je vois un truc qui m'a pas plu (...) Généralement je cherche quelque chose à frapper donc je frappe dans les murs ou alors je mets de la musique et j'essaie de m'endormir, c'est le seul moyen. Il faut toujours que je frappe dans quelque chose donc je préfère frapper dans les murs que dans mes parents. »

Elle souffre d'insomnies chroniques qui la fatiguent énormément.

Accès à des activités investies

Gladys dispose de quelques refuges ou exutoires. En particulier le chant qu'elle pratique régulièrement : elle prend des cours et cette passion lui permet de se libérer et selon ses propres termes « d'évacuer » une partie de son mal-être.

« Pour moi c'est un moyen d'évacuer aussi parce que quand je chante je pense qu'à ce que je chante et pas aux autres trucs. Aussi avoir des avis des autres concrets. C'est hyper bien en fait. Pour moi c'est libérateur et puis j'aime bien chanter. Je suis toujours en train de chanter sous ma douche, dans ma chambre, pendant que je cuisine. »

On peut aussi citer des moments de défoulement avec des copains (ce qui suppose une mobilité minimale « pour aller en ville »). Gladys est par ailleurs une des seuls jeunes rencontrés à aimer lire et à le faire avec assiduité : « Je lis beaucoup... généralement je peux pas m'empêcher de finir un livre dans la journée même. Dès que j'ai commencé à lire il faut que je le finisse pour savoir ce qui s'est passé. »

1. Promouvoir des liens sécurisants, lutter contre la maltraitance et recentrer les protections sur les besoins de l'enfant¹

Pour se construire, s'identifier, s'affilier et prendre leurs distances dans un parcours progressif, les enfants et les adolescents ont d'abord besoin de vivre des attachements sécurisés, en premier lieu avec leurs parents. Cela rend d'autant plus problématique la situation des enfants et adolescents qui sont privés d'accès à des éléments clés de la filiation permettant de s'ancrer en connaissant ses origines².

Il convient en premier lieu de protéger l'enfant à la naissance et dans les semaines qui suivent³, ce qui impose notamment des mesures spécifiques d'hébergement et d'accueil des populations sans domicile fixe ou en grande précarité, afin d'accueillir ensemble et d'accompagner l'enfant, sa mère et son père⁴.

Il faut ensuite assurer les liens dans les séparations familiales, qu'il s'agisse des désunions ou de situations plus atypiques comme les incarcérations de certains parents, selon des modalités qui dépendront de l'âge des enfants, de la durée et des types séparations. Dans l'enquête TNS Sofres, un certain nombre d'entretiens révèle une difficulté à communiquer avec l'un des parents, surtout quand ceux-ci sont séparés (voir encadré suivant) : par exemple, Natacha qui habite avec sa mère depuis le divorce de ses parents il y a une dizaine d'années constate des relations devenues très distantes avec son père. Elle continue toutefois d'aller chez lui par devoir et par peur de rompre : « C'est plus compliqué parce que mon père ne parle pas beaucoup. Mon frère et moi on ne parle pas beaucoup non plus. Enfin on s'exprime plus qu'avant mais on ne parle pas beaucoup non plus. C'est plus compliqué parce qu'on a de moins en moins envie de le voir. Donc on va de moins en moins chez lui. Et puis chez lui, je me sens pas chez moi ».

(1) Partie rédigée avec Nadège Séverac, rapporteure Protection de l'enfance, pour la commission.

(2) La commission n'a pas approfondi ces questions. Pour un examen récent, voir notamment Théry I. et Leroyer A.-M. (2014), *Filiation, origines, parentalité. Le droit face aux nouvelles valeurs de responsabilité générationnelle*, rapport.

(3) Dugnat M. (dir.) (2004), *Prévention précoce, parentalité et périnatalité*, Érès ; Molénat F. (dir.) (2009), *Prévention précoce : petit traité pour construire des liens humains*, Érès.

(4) Versini D., Madignier P.-Y. et Cyterman L. (2008), *Groupe de travail « familles vulnérables, enfance et réussite éducative »*, Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale. Voir propositions 3.1 et 3.2 : les recherches convergent pour montrer que l'isolement du *care-giver* est un facteur de fragilisation notoire.

Dans les situations de séparations ponctuelles telles que l'incarcération des parents (70 000 à 140 000 enfants concernés chaque année), l'article 8 ter de la proposition de loi relative à l'autorité parentale et à l'intérêt de l'enfant adoptée en juin 2014 facilite déjà l'obtention des permis de visite. Toutefois, un ensemble de propositions plus larges, visant à améliorer les conditions de visite et faciliter le maintien des liens avec un parent incarcéré, ont été faites sans avoir été reprises jusqu'ici¹. Il conviendrait d'y donner une suite, sous réserve de prudence au regard des situations de violences conjugales.

Dans les cas de ruptures conjugales, il est devenu consensuel de chercher à favoriser un maintien des liens avec les deux parents, d'autant que la coparentalité s'est imposée en droit. Là encore, la proposition de loi relative à l'autorité parentale et à l'intérêt de l'enfant a permis des avancées. Elle prévoit notamment la prise en compte des liens avec des tiers et la fixation de la résidence « au domicile de chacun des parents, selon les modalités de fréquence et de durée déterminées d'un commun accord entre les parents ou, à défaut, par le juge », ou la prise en compte du coût des visites à un parent pour le calcul de la contribution à l'entretien et l'éducation de l'enfant (CEEE).

Toutefois, au-delà des réformes législatives et de la question de la résidence, ce qui doit être promu, c'est un ensemble de pratiques permettant d'aller vers des conventions parentales et des décisions de justice intégrant des modalités variées d'exercice effectif des tâches et temps parentaux qui seraient plus respectueuses des besoins de continuité des enfants en matière de relations, notamment avec le parent non gardien : par exemple, on peut chercher à favoriser la poursuite de l'accompagnement à des activités scolaires ou extra-scolaires même quand l'enfant n'est pas chez lui, faciliter les échanges Skype ou téléphoniques, etc. En la matière, la recherche, dans chaque situation, du « meilleur intérêt de l'enfant » est une considération qui doit primer sur la recherche de l'égalité des droits des parents. Les travaux internationaux mettent en effet en évidence de manière convergente que les situations de conflit très intense et plus encore de violence conjugale entre les parents doivent inciter à prioriser la recherche de liens sécurisés pour l'enfant, de même que la sécurité du parent victime, par des arrangements « à distance » susceptibles d'être révisés en fonction de l'amélioration de la situation.

(1) Défenseur des droits (2013), *Intérêt supérieur de l'enfant et maintien des liens à l'épreuve de l'incarcération*, rapport du groupe de travail « Intérêt supérieur de l'enfant » présidé par Hugues Feltesse et Marie Derain, octobre ; Rosenczweig J.-P., Youf D. et Capelier F. (2014), *De nouveaux droits pour les enfants*, *op. cit.*

Enfin, les enfants hospitalisés se trouvent également éloignés de leurs parents, alors que le soutien de ces derniers est souvent plus que jamais nécessaire. L'allocation et le congé de présence parentale prévus par la loi offrent des possibilités aux parents d'enfants atteints par de graves pathologies, mais les pertes de salaires induites rendent encore difficile l'exercice de ce droit pour certaines familles. Par ailleurs, les hôpitaux ne facilitent pas toujours la présence des parents auprès des enfants (conditions financières et matérielles)¹.

ORIENTATION N° 12. *Soutenir le développement et la stabilité des liens affectifs de l'enfant.*

Proposition a. *Garantir aux jeunes enfants de famille précaire des conditions d'hébergement leur permettant d'être accueillis avec leurs parents : cela suppose en particulier, comme le prévoit la mesure 50 du plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, de transformer les centres maternels en centres parentaux dans tous les départements, afin de pouvoir aussi accueillir les pères (sans exclure la possibilité d'accueillir des mères isolées).*

Proposition b. *Faciliter l'exercice de la coparentalité, en donnant plus de visibilité aux divers tâches et temps parentaux (incluant l'accompagnement aux activités scolaires et extra-scolaires et les modalités de communication à distance) et en prenant mieux en compte les contraintes financières susceptibles d'entraver les droits de visite et d'hébergement (notamment aide au logement du parent non gardien)².*

Proposition c. *Ménager davantage de possibilités pour les enfants dont les parents sont incarcérés³ (sous réserve que l'incarcération ne soit pas liée à une maltraitance familiale) : proximité des lieux d'incarcération, aides financières aux familles qui rendent visite, possibilité d'échange sécurisé sur Skype entre parents et enfants, plus largement programme pénitentiaire intégrant cette dimension.*

(1) Voir le manifeste des droits des enfants malades et la liste des associations signataires : <http://enfants-malades.org/qui-sommes-nous>.

(2) Voir Boisson M. et Wisnia-Weill V. (2012), « **Désunion et paternité** », *La Note d'analyse*, n° 294, Centre d'analyse stratégique, octobre. Plusieurs pistes sont à envisager dans la suite de la proposition de la loi famille. Voir aussi HCF (2014), *Les ruptures familiales. État des lieux et propositions*, avril.

(3) Propositions 1.46 et 1.44 dans Rosenczveig J.-P., Youf D. et Capelier F. (2014), *De nouveaux droits pour les enfants*, *op. cit.*

Proposition d. *Faciliter la présence des parents auprès des enfants malades grâce à une amélioration des dispositifs de congé pour enfant malade (moindre perte de salaire), le cas échéant en mobilisant les employeurs, et par une meilleure prise en compte de cet objectif par les hôpitaux (coût pour les familles abaissé dans les hôpitaux et les maisons des parents, meilleure coordination avec les associations qui participent à une prise en charge globale de l'enfant, etc.).*

Pour les enfants de l'aide sociale à l'enfance (ASE), il faut trouver où mettre le curseur entre maintien des liens pour les enfants placés et possibilité de recréer des liens stables.

Si les pratiques parentales abusives ou négligentes (on parle en France de « danger »)¹ génèrent depuis une quarantaine d'années une forte préoccupation dans l'ensemble des pays occidentalisés, c'est en raison de leurs effets sur la santé physique et psychique des enfants et des jeunes exposés. Outre le risque de causer des blessures ou la mort, les traitements inappropriés² ont ainsi pour conséquence d'entraver le développement intellectuel, physique, émotionnel et social des enfants et des jeunes. Face à des situations de dangers multiples, une action multi-niveaux³ est nécessaire.

C'est pourquoi nos propositions dessinent très clairement un cadre de prévention à la fois global (réduction de la pauvreté, couverture en services médico-psycho-sociaux sur l'ensemble du territoire, promotion d'une éducation non violente) et à destination des enfants et de la parentalité : enrichissement et diversification des actions de périnatalité et de soutien à la parentalité, meilleure conciliation entre vie professionnelle et vie familiale, ouverture des institutions accueillant de jeunes publics sur le point de vue des enfants et de leurs parents visant à promouvoir un modèle de société mieux veillant à l'égard des enfants.

Cette action d'envergure doit être complétée par une vigilance constante sur les situations qui compromettent les conditions du développement de l'enfant. Plusieurs

(1) La classification anglo-saxonne en vigueur à l'échelon international répertorie trois formes d'abus ou « mauvais traitement par commission » : abus physiques, sexuels ou psychologiques, et une forme de mauvais traitement par omission : la négligence.

(2) Les mauvais traitements surviennent principalement au sein de la famille, du fait que les parents sont les premiers pourvoyeurs de soins, mais ils concernent également l'ensemble des adultes amenés à s'occuper d'enfants, en particulier ceux qui interviennent auprès d'enfants vulnérables (jeunes enfants, enfants handicapés, placés, détenus, etc.).

(3) Voir www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/factsheets/en/childabusefacts.pdf.

sources de données indiquent que le nombre de mauvais traitements non repérés – beaucoup d'enfants ne révélant ce qu'ils subissaient qu'une fois mis à l'abri – pourrait être important¹. Cela concerne particulièrement les jeunes enfants (0-6 ans), et plus spécifiquement les nourrissons, socialement moins visibles (OMS 2006)². Ces observations semblent confirmées pour la France, si l'on se réfère aux travaux sur le sous-enregistrement des néonaticides³ ainsi qu'aux estimations de la Haute Autorité de santé relatives au sous-diagnostic des bébés décédés/invalidés suite à des secouements⁴. Par ailleurs, les caractéristiques familiales des enfants faisant l'objet d'une mesure de protection sont celles des milieux les plus défavorisés⁵. Ce résultat met en lumière le fait que les conditions de vie dans les milieux défavorisés exposent les parents à davantage de risques, sans qu'ils disposent toujours des ressources pour y faire face. Mais il éclaire aussi le fait que les familles ayant des besoins sociaux sont davantage « encadrées » que les familles de milieu favorisé, dont les travailleurs sociaux soulignent qu'elles ont les moyens matériels et symboliques de se soustraire à la « veille institutionnelle ». Ces constats interrogent l'efficacité du repérage exercé dans les lieux généralistes (hôpitaux, etc.) par les acteurs du soin, mais aussi par l'ensemble des professionnels intervenant plus spécifiquement au contact des enfants et des jeunes⁶. Ils interrogent également le fonctionnement du dispositif de protection de l'enfance⁷.

(1) Dans les pays occidentalisés, le ratio d'enfants protégés par rapport à ceux qui auraient besoin de l'être serait de 1 sur 10 : Gilbert R., Widom C.S, Browne K., Fergusson D., Webb E. et Janson S. (2009), « Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries », *Lancet*, vol. 373, n° 9657, p. 68-81.

(2) World Health Organization (WHO) and International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN) (2006), *Preventing Child Maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*, Genève.

(3) Tursz A., Crost M., Gerbouin-Rerolle P. et Beauté J. (2008), « Étude épidémiologique des morts suspectes de nourrissons en France : quelle est la part des homicides ? », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire (BEH)*, n° 3-4.

(4) www.has-sante.fr/portail/jcms/c_1095929/fr/recommandation-syndrome-du-bebe-secoue.

(5) Boujut S. et Frechon I. (2009), « Inégalités de genre en protection de l'enfance », *Revue de droit sanitaire et social*, n° 6, p. 1003-1015.

(6) Proposition de loi n° 799 relative à la protection de l'enfant. Tursz A. (2014), *Prévenir la maltraitance des enfants par le renforcement du rôle des médecins et de la coordination entre secteurs professionnels*, rapport du comité de suivi du colloque national sur les violences faites aux enfants.

(7) Au 31 décembre 2013, l'Observatoire national de l'enfance en danger évaluait le nombre d'enfants pris en charge à 275 000 mineurs, ceux-ci ayant été pour moitié (48 %) retirés de leur famille pour être confiés à des professionnels en famille d'accueil ou en internat et pour moitié (52 %) « suivis » par un professionnel dans leur famille. Dans 20 % des cas, ces mesures ont fait l'objet d'un accord entre la famille et l'aide sociale à l'enfance (au titre de l'article L. 112-3 du code de l'action sociale et des familles) et dans 80 % des cas, ces mesures ont été décidées par un juge au titre du danger que ces

La réforme de la protection de l'enfance de 2007 a préféré la notion de « danger » à celle de « mauvais traitement », pour ne pas stigmatiser les familles et développer la prévention, élargissant le spectre des situations susceptibles d'être repérées. Afin de positionner les parents en acteurs incontournables de la protection de leurs enfants, la loi a priorisé les mesures de protection conclues entre la famille et les services administratifs du conseil général, restreignant l'accès à la justice dans les cas où la famille est en conflit ou quand les mesures de protection administrative n'ont pas permis de mettre fin au danger pour l'enfant.

Cette orientation, surtout lorsqu'elle est mise en œuvre par un soutien intensif au domicile, mérite d'être développée en raison de son caractère « porteur » pour une partie des familles¹. Cependant, si l'ensemble des États a tendance à prioriser la mobilisation des familles, le droit à la protection des enfants, tel que prévu par la Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE), demeure. Or le poids des difficultés qu'affrontent les adultes dans les situations de mineurs en danger (pathologie/déficience mentale, violence conjugale, addiction²) doit inciter à ne pas responsabiliser les parents au-delà de leurs capacités, en cherchant à les « activer » à tout prix. En outre, cela suppose de conserver une vigilance sur la durée, le temps investi pour mobiliser les compétences parentales n'étant pas toujours compatible avec la préservation du développement de l'enfant. Or plusieurs acteurs font observer que cette orientation très focalisée sur les parents et leur évolution peut amener à sous-estimer le danger couru par l'enfant³ et à le laisser trop durablement exposé à des situations mauvaises⁴ pour son développement.

mineurs couraient dans leur famille (au titre de l'article 375 du code civil). Ces chiffres qui correspondent à une photographie des enfants présents un jour de l'année doivent être envisagés comme un minimum, les données du flux étant inconnues.

(1) Il semble que ce type de soutien intensif par des prises en charge dites « innovantes » demeure assez marginal : « S'agissant de la proportion de mineurs accueillis bénéficiant de modalités de prise en charge innovantes, sur les 81 réponses apportées, 34 départements l'estiment à plus de 5 %, 29 entre 2 % et 5 % et 18 moins de 2 % » ; IGAS, IGSJ (2014), MAP, *Mission d'évaluation de la gouvernance de la protection de l'enfance (diagnostic, recommandations et propositions de plan d'action)*, p. 60.

(2) Soit les quatre difficultés statistiquement les plus rencontrées dans les familles d'enfants protégés, le fait de présenter l'une d'entre elles augmentant le risque de présenter une ou plusieurs autres ; Chamberland C., Léveillé S. et Trocmé N. (dir.) (2007), *Enfants à protéger, parents à aider. Des univers à rapprocher*, Presses de l'université du Québec.

(3) ONED (2014), *Neuvième rapport au Gouvernement et au Parlement*, Paris, La Documentation française.

(4) Paul S. et Verrier B. (2013), *Mission d'enquête sur le placement familial au titre de l'aide sociale à l'enfance*, rapport de l'IGAS, p. 64-65 : « Très souvent, le placement paraît n'avoir été prescrit qu'en

Comme plusieurs travaux¹ le soulignent, il convient d'une part d'améliorer le repérage des enfants en besoin de protection dans les lieux universalistes, dont notamment les lieux de soin. D'autre part, il apparaît nécessaire d'établir, par voie de conférence de consensus, des jalons de repérage et des seuils d'alerte partagés prenant davantage en compte la temporalité spécifique du développement de l'enfant.

ORIENTATION N° 13. *Organiser une conférence de consensus pour élaborer des référentiels et des seuils d'alerte partagés, développer l'expertise des professionnels en matière de maltraitance afin de pouvoir, le cas échéant, déclencher plus rapidement les dispositifs de protection renforcée.*

Proposition a. *Inscrire le repérage des abus et négligences parentales comme partie intégrante des routines de soin et animer le partenariat de veille entre acteurs du soin et acteurs du dispositif de protection de l'enfance pour que les professionnels du soin s'approprient effectivement les recommandations de la Haute Autorité de santé². Au-delà du repérage, développer une sensibilité experte des magistrats et des travailleurs sociaux en matière d'exposition de l'enfant au danger intrafamilial et de ses effets sur le développement de l'enfant.*

Cette expertise s'établirait sur un socle de connaissances récentes et internationales relatives à l'impact différencié des types de mauvais traitements auxquels l'enfant est exposé (abus physique, sexuel, psychologique ou émotionnel – dont exposition à la violence conjugale – et négligences), à l'expression des signes de souffrance et d'alerte, aux problématiques les plus couramment associées au danger familial (pathologie et déficience mentale, addictions, exposition passée et présente des parents à la violence, conditions

dernière extrémité, une fois entièrement épuisés tous les recours possibles à tous les dispositifs susceptibles de permettre la poursuite du maintien auprès de la mère, du père ou des deux. En soi, ceci est d'autant moins critiquable que c'est conforme à l'esprit de la loi ; mais la question se pose naturellement du "jusqu'où" ? ».

(1) Dini M. et Meunier M. (2014), *Protection de l'enfance : améliorer le dispositif dans l'intérêt de l'enfant*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la protection de l'enfance ; Tursz A. (2014), *op. cit.* ; Gouttenoire A. (2014), *40 propositions pour adapter la protection de l'enfance et l'adoption aux réalités d'aujourd'hui*, rapport du groupe de travail Protection de l'enfance et adoption.

(2) Voir la fiche mémo « [Maltraitance chez l'enfant : repérage et conduite à tenir](#) », récemment mise en ligne sur le site de la Haute Autorité de santé.

de vie marquées par une grande adversité sociale) et aux formes de prise en charge les plus concluantes.

Proposition b. Organiser une conférence de consensus pour déterminer le socle des connaissances cliniques à maîtriser et déterminer des seuils d'alerte partagés par tous les professionnels de première ligne (services du conseil général et magistrats, secteur associatif habilité), afin de repérer plus rapidement la mise en danger de l'enfant, d'en apprécier les conséquences et d'éviter les séquelles développementales dues à un maintien trop prolongé de l'enfant dans sa famille.

Proposition c. Mieux prendre en compte l'urgence relative à l'état de l'enfant et déclencher plus rapidement des dispositifs de protection renforcée. Par exemple, introduire la suspicion de maltraitance et la gravité de l'état de l'enfant (et pas seulement de la situation familiale) comme critère de saisine en assistance éducative¹.

En matière de développement de l'enfant, comme nous l'avons évoqué dans le premier axe, la stabilité des liens affectifs est un objectif clé. Les « lignes directrices relatives à la protection de remplacement pour les enfants », destinées à renforcer la mise en œuvre de la CIDE², proposent deux orientations majeures. D'une part, les États doivent promouvoir la « protection parentale »³, ce que la France a largement développé depuis la réforme du 5 mars 2007. D'autre part, lorsqu'une protection de remplacement s'impose, il convient de « garantir à ces enfants un foyer stable et de répondre à leur besoin d'un attachement sûr et continu aux personnes qui en ont la charge, la permanence étant de manière générale un objectif clé ».

Les rares recherches menées en France sur cette question convergent pour montrer que la proportion d'enfants bénéficiant d'un placement stable s'élève au maximum à un tiers⁴. Deux de ces recherches confirment également le lien observé dans

(1) Proposition 1 de Grevot A. (2014), *Compte rendu de la mission confiée par le défenseur des droits et son adjointe, la défenseure des enfants, à M. Alain Grevot, délégué thématique, sur l'histoire de Marina*, le Défenseur des droits, juin.

(2) *Résolution adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies en 2009 (A/RES/64/142)*. Voir aussi la résolution 1762 (2010) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur les enfants privés de soins parentaux : nécessité d'agir d'urgence, puis la recommandation 1939 (2010).

(3) On entend par là le fait que « les États doivent s'efforcer de veiller à ce que les familles aient accès à des formes de soutien dans leur rôle d'éducation, et éviter que les enfants soient séparés de leurs parents lorsque leurs capacités sont limitées ».

(4) Voir notamment Frechon I. (2009), *Les politiques sociales à l'égard des enfants en danger. Trajectoires des prises en charge par la protection de l'enfance dans deux départements d'une*

l'ensemble de la littérature internationale entre stabilité du placement, possibilité d'affiliation de l'enfant aux figures d'attachement qui prennent soin de lui au quotidien et meilleures chances d'insertion sociale à l'âge adulte¹.

C'est sur la base de ces constats qu'on pourrait promouvoir une forme de « désinstitutionnalisation », entendue comme l'abandon progressif du placement dans de « grandes structures d'accueil » au profit du placement familial ou de l'accueil en petites unités stables². La France se situe à cet égard parmi les pays qui ont une offre mixte, puisque les enfants placés bénéficient pour une bonne moitié (54 %) d'une prise en charge en famille d'accueil, les autres étant accueillis dans différents types d'établissements³. Ces chiffres ne rendent toutefois pas compte des disparités considérables d'une offre largement déterminée par une tradition propre aux territoires : certains sont des bassins historiques d'accueil familial, d'autres sont confrontés à des problèmes de recrutement considérables⁴, si bien que de jeunes enfants peuvent être, faute d'autres possibilités, orientés en internat⁵.

La France s'est dotée d'outils législatifs et méthodologiques pour individualiser la prise en charge et favoriser la participation des « usagers »⁶, mais ces outils ont

[cohorte de jeunes ayant atteint 21 ans](#), rapport final remis à la MIRE, p. 75-76 ; Potin E. (2009) « [Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil](#) », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 8, automne ; Rousseau D. (2013), communication lors du colloque « Les violences faites aux enfants », Sénat, 14 juin.

(1) Les jeunes placés qui ont l'insertion la plus satisfaisante à l'âge adulte (du point de vue de l'emploi, du logement, du réseau familial et social) sont ceux qui ont bénéficié des parcours les plus stables, ayant autorisé un ancrage et une appropriation subjective de leur identité et de leur parcours. Stein M. et Munro E.R. (dir.) (2008), *Young People's Transitions from Care to Adulthood: International Research and Practice*, Londres, Jessica Kingsley Publishers.

(2) Il ne s'agit donc pas de promouvoir la « désinstitutionnalisation » au sens d'un retrait de l'institution dans l'organisation et la mise en œuvre de la protection de l'enfance. Voir CNAPPE (2012), [Contribution de la CNAPE aux travaux européens sur la désinstitutionnalisation en protection de l'enfance](#), octobre.

(3) Pour le détail, voir Mainaud T. (2012), « [Les établissements hébergeant des enfants et adolescents en difficultés sociales](#) », DREES, document de travail, *Série Statistiques*, n° 173, septembre.

(4) Direction générale de la cohésion sociale (2012), [Évaluation de la mise en œuvre de la loi du 27 juin 2005 relative aux assistants maternels et aux assistants familiaux](#), rapport, août.

(5) Isabelle Frechon observe par exemple que pour deux départements ayant une population d'enfants placés semblable en termes d'effectifs et de structure par âge, l'un place les enfants en famille d'accueil à 73 %, le second à 27 % ; Frechon I. (2013), « [Processus d'entrée et de sortie d'une situation de vulnérabilité. Le cas des enfants placés et des sans domicile](#) », in Bresson M., Geronimi V. et Pottieret N. (dir.), *La vulnérabilité : questions de recherche en sciences sociales*, Fribourg (Suisse), Academic Press Fribourg.

(6) Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale et loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, notamment.

encore à gagner en effectivité¹. Surtout, ils semblent insuffisants à résoudre le paradoxe particulier que pose l'accueil d'enfants retirés à leur famille en raison du danger qu'ils couraient. En effet, les adultes qui sont en position *professionnelle* exercent leur activité dans un cadre réglementé et dans une logique de rôle, ce qui suppose une interchangeabilité des personnes, une limite aux investissements affectifs et une projection impossible dans la durée. En outre, la prise en charge *collective* d'enfants que leur vécu familial a exposés à des traumatismes ou à un déficit de ressources internes (en capacités d'autorégulation émotionnelle et en estime de soi) est souvent ressentie par les enfants et les jeunes comme difficilement supportable². Certains évoquent une « maltraitance institutionnelle » ou une « victimisation secondaire » pour désigner ce contexte, de nature à favoriser les passages à l'acte entre jeunes ou par les personnels. Pour se construire, les enfants pris en charge ont besoin comme tous les enfants (*a fortiori*, compte tenu de leur vécu familial et de leur parcours) de proximité, d'appartenance et de singularité, dimensions qui, au-delà de la personnalisation, supposent la reconnaissance de leur caractère *unique* et une acceptation *inconditionnelle*. C'est cette force de l'investissement réciproque entre l'adulte et l'enfant qui permet son bien-être au présent et une mobilisation commune pour viser les conditions de son développement futur.

Il convient d'offrir à ces enfants des possibilités de s'inscrire dans des configurations de liens susceptibles de répondre à leurs besoins, à court, moyen et long terme.

Enfin, en matière de parcours de vie, les enfants sous protection sont dans une position paradoxale : ils disposent de peu de marges de manœuvre tout en devant s'insérer beaucoup plus vite que la moyenne des jeunes en raison de la fin de leur prise en charge à l'âge de la majorité (de moins en moins prolongeable jusque 21 ans). Privés de vie familiale à cause du danger qu'ils courent en famille, tout en continuant à relever de l'autorité parentale, ils se retrouvent placés sous de multiples

(1) Ainsi, le Projet pour l'enfant, obligation introduite par la réforme de 2007, fait l'objet d'une nouvelle rédaction dans la proposition de loi n° 799 relative à la protection de l'enfant pour assurer d'une part sa mise en œuvre, d'autre part sa conformité avec l'esprit du législateur, c'est-à-dire comme support à démarche participative plutôt que comme un document administratif.

(2) Les enfants interrogés dans diverses recherches évoquent tous la question de la stigmatisation liée à leur prise en charge et les difficultés qui résultent de l'impossibilité de maîtriser *a minima* leur présentation de soi dans la vie quotidienne, par exemple à l'école ou auprès de leurs amis. À cet égard, la prise en charge en établissement, y compris en villages d'enfants, est plus « visible » qu'en famille d'accueil. À cela s'ajoute la pénibilité de la vie en collectivité. Voir Giraud M. (2005), « Le travail psychosocial des enfants placés », *Déviante et Société*, vol. 29, n° 4, p. 463-485 ; Moisset P. (2010), « [Les violences des incasables : signes de parcours de socialisation sous tension](#) », *Sociétés et Jeunesses en difficulté*, n° 10, automne.

tutelles : celle de leurs parents, de l'établissement ou de la famille d'accueil, du service de l'aide sociale à l'enfance et celle du juge, leur parcours dépendant en outre de la qualité de la coordination entre ces différents interlocuteurs. Il paraît donc essentiel de veiller à ce que leur placement ne soit pas synonyme de dépossession et de trajectoire subie. L'autonomie est une capacité qui, pour se construire, doit pouvoir s'exercer progressivement : cela suppose d'associer l'enfant à toute mesure qui le concerne en tenant compte de son avis, d'adapter les règlements des établissements à l'âge et plus globalement de mener une réflexion sur la marge de manœuvre nécessaire pour que les jeunes puissent expérimenter leurs choix, avec un droit à l'erreur.

La proposition de loi relative à la protection de l'enfant enjoint de « veiller à la stabilité du parcours de l'enfant confié et à l'adaptation de son statut sur le long terme » (article 5A). Toutefois, des mesures complémentaires devraient être mises en œuvre pour que la stabilité, condition *sine qua non* de la création d'attaches, soit effective pour les enfants en danger¹.

Pallier les difficultés liées à l'institutionnalisation d'enfants et de jeunes suppose de rendre ces institutions plus sensibles aux caractéristiques spécifiques qui sont les leurs. La conférence de consensus doit permettre de mieux prendre en compte la temporalité d'enfants et d'adolescents dont la construction s'élabore sur un nombre réduit d'années qui appelle à davantage de réactivité. De même, les postures et pratiques professionnelles gagneraient à s'inspirer d'une approche par le care, centrée sur les besoins, notamment affectifs et relationnels, des enfants et des jeunes pris en charge. La proposition de loi n° 799 votée au printemps 2015, dispose que les services de l'aide sociale à l'enfance informent le juge (sauf urgence) un mois avant de déplacer un enfant confié (art. 8). S'il y a là une tentative claire de donner du poids à une décision significative, elle aura probablement peu d'impact sur les pratiques², pour des raisons qui tiennent à la fois au « rythme lent » des institutions (administratives et judiciaires) et à la réalité des besoins de l'enfant. Les connaissances

(1) La présente disposition ayant pour but de renforcer la mise en œuvre de l'article 19 de la réforme de 2007 qui disposait que « sur la base des informations dont il dispose, le président du conseil général veille à assurer le suivi et, dans la mesure du possible, la continuité des interventions mises en œuvre pour un enfant et sa famille au titre de la protection de l'enfance ».

(2) En outre, cela ne résout pas les cas où, par exemple, l'enfant est déplacé lorsque son parent déménage, la règle étant qu'il est confié dans le lieu de résidence du titulaire de l'autorité parentale, sans que soient systématiquement mises en équivalence la sécurisation que l'enfant trouve dans son lieu d'accueil et celle qu'il trouve dans sa relation avec son parent et la probabilité qu'il réintègre un jour son domicile.

et l'expérience clinique montrent en effet que la stabilité de la prise en charge se joue bien en amont, dès le moment où la décision est prise de le retirer de sa famille et dans la manière dont l'accueil sera présenté, préparé, avec l'enfant, sa famille et sa famille d'accueil¹, puis dans la réassurance que l'enfant pourra trouver là où il sera accueilli, auprès d'une ou deux figures significatives, que le placement dure six mois ou dix-huit ans. A contrario, chaque rupture vient fragiliser davantage les capacités de l'enfant à se fier aux adultes et à retrouver une place dans les lieux de prise en charge. L'absence de garantie de stabilité est donc associée à un risque sérieux de désaffiliation.

Que suppose le « care » en protection de l'enfance ?

Interrogées sur leur attitude face à des « jeunes difficiles » (conduites violentes et à risques, actes de délinquance) accueillis chez elles, des assistantes familiales ont eu cette réponse singulière : « Je fais en sorte qu'il se sente bien chez moi »². À la différence des professionnels axés prioritairement sur « le respect du cadre », ces assistantes familiales se sentent responsables du bien-être du jeune, font preuve d'une attention continuelle à ses besoins (pas toujours exprimables), déploient des compétences complexes pour y répondre avec justesse et enfin prennent en compte la manière dont ce jeune perçoit ces marques d'« attentions »³.

Les jeunes en danger dans leur famille, qu'ils soient accueillis hors de leur famille ou suivis chez eux, ont besoin de nouer un contact personnalisé et proche avec quelqu'un qui « s'intéresse à eux »⁴. En effet, les recherches qui se sont penchées sur les facteurs de protection développés par les enfants confrontés à de l'adversité montrent que l'un des plus efficaces – qui est aussi celui qui favorise le plus l'insertion après la prise en charge – est le fait de pouvoir parler de ses difficultés et de ses ressentis avec d'autres, et d'esquisser avec eux des pistes. Autrement dit, toute prise en charge devrait s'attacher à conserver la capacité des enfants à continuer à faire confiance aux autres et à rester en lien.

(1) David M. (2004), *Le Placement familial, de la pratique à la théorie*, Paris, Dunod (5^e éd.).

(2) Séverac N. (2013), « Le déni du travail de care des assistantes familiales en protection de l'enfance », 14^e Journées de valorisation de la recherche de l'ENPJJ, Bobigny (actes à paraître).

(3) Ce sont les quatre piliers du care. Voir Paperman P. (2009), « D'une voix discordante : désentimentaliser le care, démoraliser l'éthique », in Molinier P., Laugier S., et Paperman P., *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Payot.

(4) Dans le cas contraire, l'enfant peut avoir l'impression que l'éducateur qui lui rend visite, par exemple dans le cadre d'une mesure éducative en milieu ouvert (mesure imposée par le juge à la famille d'un enfant au titre du danger), vient pour ses parents plutôt que pour l'aider lui ; Robin P. (2010), « Un changement de regard sur l'évaluation et ses outils », *Les Cahiers dynamiques*, n° 49.

Or les référentiels de formation aux métiers du travail social (qui ne sont pas spécifiques à la protection de l'enfance) valorisent surtout la distance à adopter vis-à-vis des publics (le rôle professionnel doit recouvrir la personne) et les compétences techniques davantage que relationnelles. Introduire le care comme posture de base impliquerait de reconnaître la dimension d'engagement personnel du professionnel et de travailler cette dimension dans la formation et la supervision des pratiques. C'est ce que développe par exemple l'association APFEL¹ : la formation est conçue autour d'un « portfolio » élaboré par le professionnel en formation, qui tient à la fois du manuel et du journal de bord. Il contient des savoirs, des pratiques et des ressentis mis en réflexion, tirés de situations vécues et recueillis lors de rencontres avec des assistants familiaux chevronnés et des enfants ayant été placés. C'est à partir de ce support, construit par le professionnel, que chacun expose au collectif de travail sa posture auprès des enfants, des parents et d'autres professionnels, afin de la discuter et de la faire évoluer. Introduire le care en protection de l'enfance amènerait à reconnaître à l'enfant une place significative dans sa prise en charge, à l'écouter sur la durée, à considérer ses attaches, à prendre en compte ce qu'il ressent pour décider.

ORIENTATION N° 14. *Promouvoir l'accueil en petites unités et recentrer la prise en charge sur le « care »*

Proposition a. *Évoluer vers une « désinstitutionnalisation » consistant à repenser l'offre de prise en charge en priorisant les besoins des enfants et des jeunes : développer les lieux de vie et revaloriser les conditions d'exercice des assistants familiaux² ; limiter la durée de séjours en foyers d'urgence, internats, a fortiori en pouponnières, au strict nécessaire.*

Proposition b. *Préférer une « désinstitutionnalisation » des enfants accueillis sans projet de retour possible auprès de leurs parents (article 11 de l'actuelle proposition de loi). Ouvrir sur des possibilités durables d'affiliations supplémentaires ou alternatives aux parents : rechercher des solutions dans l'entourage familial de l'enfant³, sécuriser les attaches construites avec les*

(1) APFEL – Agir pour la promotion du placement familial en Europe, est une association internationale sans but lucratif, portée par l'Association nationale des placements familiaux.

(2) Paul S. et Verrier B. (2013), *Mission d'enquête sur le placement familial au titre de l'aide sociale à l'enfance*, op. cit.

(3) Sellenet C., L'Houssni M., Perrot D. et Calame G. (2013), *Solidarités autour d'un enfant : l'accueil dans la parentèle ou chez des tiers dignes de confiance en protection de l'enfance*, recherche pour le Défenseur des droits.

assistants ou les éducateurs familiaux en leur conférant un statut, développer les actions de parrainage et l'adoption simple.

Proposition c. *Développer une éthique du placement soucieuse des liens affectifs, y compris dans les internats, pour lutter contre la « maltraitance institutionnelle ».*

Proposition d. *Prendre en compte le point de vue des enfants placés sur toute décision les concernant et développer leurs droits d'expression, de participation et d'expérimentation. Plusieurs pistes existent pour positionner le jeune en acteur réel de la mesure décidée pour sa protection¹. Anticiper la fin de prise en charge et accompagner le jeune dans son parcours d'insertion, selon des modalités adaptées à ses besoins, le cas échéant, au-delà de 18 ans².*

Cet objectif de renforcement de la continuité des parcours des enfants et adolescents devrait se prolonger en matière judiciaire, sans préjuger des formes que cela pourrait prendre, et dont n'a pas débattu la commission. Certaines orientations prises par le ministère de la Justice s'inscrivent précisément dans cette optique.

**La continuité des parcours éducatifs pour les enfants en conflit avec la loi,
axe majeur de la politique du ministère de la Justice**

Le ministère de la Justice, plus particulièrement la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ), a choisi en 2014 de faire de la continuité des parcours éducatifs des jeunes qui lui sont confiés un axe majeur de sa politique.

Le ministère intervient au bénéfice de mineurs et jeunes majeurs au titre de l'accompagnement de l'enfance délinquante et, plus marginalement, au titre de l'assistance éducative aux enfants en danger. Le parcours antérieur de ces jeunes a souvent été émaillé de ruptures, en tout cas de discontinuités, liées au fonctionnement même de leur famille et de leur environnement ou encore à celui des institutions qui ont eu à les prendre en charge. Le ministère de la Justice accueille ces jeunes souvent tard et peu de temps dans leur vie.

Le ministère de la Justice a une responsabilité dans la continuité qui doit être assurée aux parcours des enfants confiés aux institutions, tel que prescrit par la

(1) Gouttenoire A. (2014), *40 propositions pour adapter la protection de l'enfance et l'adoption aux réalités d'aujourd'hui*, op. cit. : voir les propositions 5, 13 et 14.

(2) *Ibid.*, proposition 16 ; Dini M. et Meunier M. (2014), *Protection de l'enfance : améliorer le dispositif dans l'intérêt de l'enfant*, rapport d'information fait au nom de la commission des affaires sociales sur la protection de l'enfance, propositions 51 et 52.

Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989. La PJJ doit pouvoir inscrire son action et faire le lien entre un avant et un après. Elle doit aussi s'assurer que les mineurs dont elle s'occupe bénéficient tant qu'il est possible, comme tous les autres jeunes, des dispositifs de droit commun.

Sur la base de ces constats, la directrice de la Protection judiciaire de la jeunesse a signé le 30 septembre 2014 une note d'orientation principalement dédiée aux principes directeurs et aux modalités de mise en œuvre de la continuité des parcours éducatifs. Par ailleurs, un projet de réforme de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante est envisagé pour garantir la continuité de l'intervention du juge.

Ce projet a pour objectif de renforcer la logique de continuité du suivi par un même juge des enfants « référent » du mineur, gage de cohérence et de repères. Cette logique a récemment été remise en cause par deux décisions du Conseil constitutionnel, n° 2011-147 du 8 juillet et n° 2011-635 du 4 août 2011. Désormais, le juge des enfants qui a renvoyé l'affaire devant le tribunal pour enfants ou le tribunal correctionnel pour mineurs ne peut plus présider cette juridiction, le mineur sera jugé par un tribunal qui ne le connaîtra que par son dossier.

Le projet de réforme vise ainsi à affirmer le principe de continuité de l'intervention du juge des enfants auprès du même mineur lors des différentes phases de la procédure pénale : le juge rend une décision immédiate sur la culpabilité et l'indemnisation de la victime, puis prononce toute mesure éducative nécessaire dans l'attente de la sanction finale qui intervient à l'issue d'un délai d'épreuve.

2. Prendre soin et lutter contre les souffrances¹

La santé des enfants et des adolescents est plutôt satisfaisante d'un point de vue global en France : mortalité globale faible et en baisse, périnatalité dans la moyenne européenne, niveau de vaccination satisfaisant – sauf pour quelques vaccins² –, faible prévalence de l'obésité et faible taux de grossesse adolescente. On observe même une tendance à l'amélioration des indicateurs de santé des adolescents entre 2004 et 2009.

(1) Section rédigée à partir de la contribution santé de Virginie Gimbert pour la commission.

(2) Chardon O. et Guignon N. (2014), « [La santé des adolescents scolarisés en classe en troisième](#) », DREES, *Études et résultats*, n° 865.

Les perceptions subjectives sont en cohérence avec ces indicateurs objectifs. Ainsi, les adolescents se perçoivent en grande majorité en bonne santé¹, même s'ils sont plutôt nombreux à exprimer des plaintes psychologiques ou sociales. La proportion d'élèves considérant que leur handicap ou leur maladie chronique restreint leur présence et leur participation à l'école est, en France, parmi les plus faibles au monde.

Si le système de prise en charge est plutôt performant, le poids des inégalités sociales de santé est préoccupant. L'exemple emblématique est celui des problèmes de surpoids et d'obésité². Aujourd'hui, il y a dix fois plus d'enfants obèses dans les familles d'ouvriers que dans celles de cadres, avec un phénomène qui a pris de l'ampleur en une décennie (quatre fois plus qu'en 2002). Sur un autre plan, on constate des différences assez marquées entre filles et garçons à l'adolescence, étroitement liées à des socialisations différenciées contribuant à les exposer à des risques distincts, par exemple sur les comportements à risques³. À cela s'ajoutent des phénomènes de sous-détection, par exemple pour la dépression ou les abus sexuels, sous-détection qui touche davantage les garçons. Dans l'ensemble, ces inégalités se construisent dès l'enfance, avec des effets du gradient social qui marqueront l'évolution du « capital santé » tout au long de la vie.

Par ailleurs, les indicateurs sont moins bons concernant les comportements à risque (route, sexualité, consommation de produits psychotropes, troubles du comportement alimentaire, etc.). La route reste ainsi la première cause de mortalité chez les 15-24 ans. Les indicateurs sont peu satisfaisants concernant les problèmes de santé mentale, qui constituaient en 2007 le premier motif (avec les troubles du comportement) d'admission en ALD (affection de longue durée) pour les moins de 15 ans. Une des difficultés majeures spécifiques à ces troubles tient à leur sous-détection, quel que soit l'âge, et constitue un problème de santé largement sous-estimé par les familles⁴. Le suicide reste une cause majeure de décès chez les adolescents (deuxième cause de décès entre 15 et 24 ans chez les garçons et troisième chez les filles). Et 5 % des 15-30 ans déclarent avoir fait une tentative de suicide au cours de leur vie⁵.

(1) Près de 95 % se déclarent « plutôt » ou « très » satisfaits de leur état de santé par rapport aux jeunes de leur âge.

(2) Tran B., Tallec A. et Arwidson P. (2014), « Santé des enfants et des jeunes, données chiffrées », *Actualité et dossier en santé publique*, n° 86.

(3) Beck F. et Maillochon F. (2012), « Genre, santé et soins », in Bimes-Arbus S. *et al.*, *UE 7 santé, société, humanité (cours)*, Pass'Santé, Paris, Elsevier/Masson.

(4) Tran B., Tallec A. et Arwidson P. (2014), *ibid.*

(5) Centre d'analyse stratégique (2008), *France 2025*, groupe de travail Risques et protection.

Les stratégies à développer devraient viser deux objectifs : l'amélioration de la santé et du bien-être chez les enfants et les adolescents d'une part, une plus grande égalité d'autre part. Il convient pour cela à la fois de mieux protéger et d'accompagner l'enfant, puis l'adolescent, pour le rendre progressivement « autonome » dans la préservation de son état de santé, ou plus précisément de l'aider à prendre soin de lui-même et à acquérir une certaine « hygiène de vie ».

Cela suppose d'abord de développer des politiques intersectorielles, s'inscrivant sur toute la durée de la vie, comme le rappelle la Stratégie européenne pour la santé des enfants et des adolescents 2015-2020 publiée en juillet 2014¹. Des mesures permettant d'agir sur les déterminants de la santé (par exemple, en faveur d'une éducation aux liens, du temps parental et de l'estime de soi, comme avancé dans le présent rapport) supposent de déployer des efforts dans de nombreux domaines connexes (logement, école, protection de l'enfance, transports, etc.). En outre, il convient de garantir aux familles des conditions de vie convenables pour éduquer leurs enfants (voir section suivante, « Lutter contre la pauvreté »).

Par ailleurs, il s'agirait de développer une stratégie globale d'éducation à la santé en impliquant et en articulant l'ensemble des acteurs proches des enfants et adolescents (écoles, familles, professionnels de santé de proximité) pour aborder un vaste ensemble de sujets (hygiène de vie, y compris sommeil, santé sexuelle, prévention des addictions, etc.). Un premier pas a été franchi avec la circulaire de 2011 sur la « politique éducative de santé dans les territoires académiques », qui fixe sept priorités d'action² : « faire acquérir aux élèves des bonnes habitudes d'hygiène de vie ; généraliser la mise en œuvre de l'éducation nutritionnelle et promouvoir les activités physiques (intégrant la prévention du surpoids et de l'obésité) ; généraliser l'éducation à la sexualité ; généraliser la prévention des conduites addictives ; organiser la prévention des “jeux dangereux” et participer à la prévention et à la lutte contre le harcèlement entre élèves ; repérer les signes d'alerte témoignant du mal-être et organiser le cas échéant la prise en charge des élèves repérés, notamment des victimes ou des auteurs de harcèlement ; renforcer l'éducation à la responsabilité face aux risques (formation aux premiers secours) ». Le projet de loi de modernisation de notre système de santé prévoit également, dans son article 2, que des actions de promotion de la santé débutent dès le plus jeune âge et s'échelonnent tout au long de la vie scolaire, constituant ainsi un réel « parcours éducatif en

(1) OMS (2014), *Investir dans l'enfance : la stratégie européenne pour la santé des enfants et des adolescents (2015-2020)*, Comité régional de l'Europe, 64^e session.

(2) Circulaire n° 2011-216 du 2 décembre 2011.

santé ». Ces actions ont pour objectif de permettre à tous les enfants et adolescents d'« apprendre à prendre soin » de soi et des autres et d'éviter les conduites à risque.

En matière de santé mentale, la circulaire de 2011 inclut des préoccupations sur la coordination des acteurs de terrain et le développement de prises en charge spécifiques. Cela vise notamment le lien éducation/santé. Dans notre deuxième axe, nous ouvrons la porte à une certaine souplesse dans les rythmes de vie du malade afin que la pénalisation en termes de parcours scolaire soit la moins lourde possible. Plus largement, des passerelles entre la vie scolaire et la vie du jeune malade pourraient être ménagées. Par ailleurs, deux moments spécifiques, la petite enfance et l'adolescence, pourraient être plus spécifiquement accompagnés par des politiques publiques.

Alors que la période de 0 à 3-4 ans est un moment clé où se tissent les liens parents-enfants et où se mettent en place les réseaux neuronaux dont le développement peut être modulé par les stimulations extérieures, le suivi des enfants et des mères isolées ou malades pour prévenir certains troubles serait particulièrement efficace et supposerait de développer davantage les visites à domicile et d'aller pro-activement vers les parents en situation de vulnérabilité dès la grossesse¹. D'autant plus que la sortie de la maternité est vécue comme une période difficile pour certaines femmes qui se retrouvent seules, sans informations et ne sachant pas vers qui se tourner pour trouver de l'aide, ou qui ne sont pas *a priori* demandeuses. Il y aurait une prévention à réaliser sur le syndrome du bébé secoué², et plus globalement une aide au tissage des premiers liens et aux conduites parentales susceptibles de favoriser le développement de l'enfant.

Des interventions précoces possibles pour améliorer le lien parents-enfants et prévenir des troubles en santé mentale et psychique

Au-delà des troubles envahissants du développement, les problèmes de santé mentale infantile consistent principalement en des troubles affectifs (ou « troubles d'internalisation », incluant anxiété et dépression) et comportementaux. En France, 10 % à 12 % des enfants, selon les approches épidémiologiques

(1) Voir Versini D., Madignier P.-Y. et Cyterman L. (2008), *Groupe de travail « familles vulnérables, enfance et réussite éducative »*, *op. cit.*, proposition 4.4.

(2) Harambat J., Sanson S., Lamireau D. *et al* (2004), « Connaissance et prévention du syndrome du bébé secoué au sein d'une population de parents de la Maternité du CHU de Bordeaux », *Journal de gynécologie obstétrique et biologie de la reproduction*, 33(4), p. 351.

retenues¹, sont concernés par ces troubles qui freinent plus ou moins leur développement. Face à ces risques, plusieurs types d'interventions sur les interactions avec les parents², si possibles précoces, sont préconisés³.

La recherche a démontré que la sécurité de l'attachement⁴ pendant la prime enfance permettait de prédire des aspects du développement social tels que l'empathie, la compétence sociale et les problèmes de comportement. Des facteurs personnels (par exemple la dépression maternelle et plus généralement les troubles parentaux), interpersonnels (relation violente avec le ou la partenaire) ou environnementaux (conditions de vie chaotiques) peuvent interférer avec l'attention portée aux besoins affectifs de l'enfant et avec le développement des liens d'attachement. Divers programmes destinés à améliorer la qualité de l'attachement parent-enfant démontrent une efficacité : ceux qui tentent d'aider les parents à devenir plus sensibles aux signaux de leur nourrisson (exemple d'interventions effectuées aux Pays-Bas) et ceux qui essaient de changer les représentations que se font les parents de la façon dont leurs propres parents ont pris soin d'eux (exemple de la recherche-action CAPEDP⁵ en France).

Autre champ d'intervention : lutter contre « l'inhibition tempéramentale » (attitude craintive et tendance à se retirer des situations nouvelles) ; les facteurs de risque connus chez les jeunes enfants étant un parentage sévère ou surprotecteur ainsi que la présence de problèmes similaires chez les parents eux-mêmes⁶. Le programme Early Start a obtenu les meilleurs résultats en la matière chez le très jeune enfant. Ce programme de visites individuelles à domicile d'une durée de deux à trois ans testé en Nouvelle-Zélande ciblait les mères à risque et stressées (visites hebdomadaires effectuées par des intervenants en soutien familial à qui on avait donné une formation de cinq semaines). Pour les enfants d'âge préscolaire (2 à 6 ans), d'autres programmes ont été évalués positivement, comme le Cool Little Kids en Australie, bref programme de trois mois à l'intention des parents dont les enfants manifestent une inhibition tempéramentale.

(1) Voir notamment expertise collective Inserm, *Santé des enfants et des adolescents. Propositions pour la préserver*, 2009, et première édition de 2002.

(2) Bayer J.K. et Beatson R. (2013), « [Prévention et intervention précoce contre l'anxiété et la dépression](#) », Murdoch Childrens Research Institute, Australie, mars.

(3) Heckman J. (2000), *Invest in the Very Young*, Chicago, Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School of Public Policy Analysis.

(4) Egeland B. (2009), « [Programmes d'intervention et de prévention portant sur l'attachement et destinés aux jeunes enfants](#) », Institute of Child Development, University of Minnesota, États-Unis.

(5) Voir sur le site de l'hôpital Maison-Blanche.

(6) Bayer J.K. et Beatson R. (2013), « [Prévention et intervention précoce contre l'anxiété et la dépression](#) », *op. cit.*

Si certains éléments d'un « parcours naissance » existent aujourd'hui, ils ne couvrent que la dimension sanitaire. La législation prévoit sept examens prénataux, pris en charge à 100 % par l'assurance-maladie. La réalisation de ces examens conditionne le versement des prestations familiales. Il y a donc sur cette dimension sanitaire à la fois un droit universel et une obligation, sanctionnée par le non-versement des prestations familiales. En revanche, pour les autres éléments que comporterait un « parcours naissance » (notamment le soutien à la parentalité), il n'existe ni droit ni obligation. Il y a bien une offre de soutien à la parentalité mais elle est peu articulée au suivi de la grossesse. Ce ne sont pas les mêmes acteurs qui en sont responsables ou qui la prennent en charge : le suivi de la grossesse est assuré par les médecins ou sages-femmes et supervisé par les ARS ; le soutien à la parentalité est assuré par des associations et financé principalement par les CAF. En principe, les entretiens prénataux et le suivi postnatal doivent comporter cette dimension de soutien à la parentalité mais en pratique, la dimension médicale prend le dessus.

Il pourrait donc être proposé, *a minima*, une meilleure coordination du suivi prénatal et postnatal et de l'offre de soutien à la parentalité. Les professionnels de santé devraient assurer l'information sur l'offre existante et orienter les futurs parents vers les lieux les plus proches. Cette information sera facilitée par le fait que l'offre de soutien à la parentalité sera prochainement rendue accessible sur le portail des CAF www.mon-enfant.fr.

De manière plus ambitieuse, il pourrait être envisagé de rendre obligatoire (comme le sont aujourd'hui les examens prénataux) un premier entretien d'information sur l'offre de soutien à la parentalité, notamment pour les parents d'un premier enfant, et ce dans le cadre de réseaux périnatalité à redynamiser. Par ailleurs, comme le préconisait le groupe de travail Familles vulnérables, enfance et réussite éducative de la Conférence de lutte contre la pauvreté, les PMI pourraient développer davantage les visites à domicile ciblées et proactives auprès des femmes enceintes et en retour de maternité, de concert avec des professionnels des équipes mobiles de périnatalité de pédopsychiatrie.

L'autre période critique est celle de l'adolescence, âge de remaniement identitaire et de maturation cérébrale importante. Du côté du mal-être des plus grands, sachant que l'adolescent peut avoir besoin de transgresser certaines limites pour se construire, la difficulté pour trouver une incarnation concrète et réaliste de la stratégie de santé est de hiérarchiser les signaux d'alerte, et de les repérer. Alors que le rapport à la santé se construit dès le plus jeune âge, il serait pertinent d'accompagner davantage les parents dans cette perspective.

Dans l'ensemble, des progrès sont possibles en s'appuyant sur la protection maternelle et infantile (PMI), sur la médecine scolaire, sur le système de soins en ville (y compris les maisons des adolescents), les murs entre ces acteurs devant être abattus.

ORIENTATION N° 15. *Former et informer les parents, coordonner les acteurs de l'éducation globale à la santé, notamment pour faire suite à la circulaire de 2011 sur la santé mentale, afin de repérer plus facilement les signaux d'alerte sur un mal-être en voie d'installation, et accompagner la prise en charge, en particulier chez les adolescents et les jeunes enfants de parents isolés.*

Cela peut passer par des actions dites de « soutien à la parentalité », auxquelles pourraient être associés les dispositifs de PMI ou encore les REAAP¹, mais aussi les professionnels de santé (médecins généralistes, pédiatres, etc.) en contact avec ces familles. De manière spécifique, il pourrait être envisagé de rendre obligatoire un premier entretien d'information sur l'offre de soutien à la parentalité, notamment pour les parents d'un premier enfant et ce dans le cadre de réseaux périnatalité. Par ailleurs, les PMI pourraient être mieux dotées afin de développer davantage les visites à domicile ciblées et proactives auprès des femmes enceintes et en retour de maternité, de concert avec des professionnels des équipes mobiles de périnatalité de pédopsychiatrie.

Les parents devraient être davantage formés et informés pour repérer le mal-être et, parmi les « transgressions » des adolescents, ce qui devient cumulatif et constitue des pertes de chance peu réversibles.

Un lien plus étroit entre école et parents (voir deuxième axe) pourrait aider chacun à entendre plus précocement d'éventuels signaux d'alerte en matière de mal-être et faciliter l'accompagnement des parents pour mettre en place des prises en charge en lien avec les acteurs de santé. Une plateforme plus intégrée de ressources pour les parents contribuerait à cette orientation (voir proposition infra sur les maisons parents-enfants).

Il conviendrait de cibler les propositions précédentes sur les enfants et adolescents vulnérables.

(1) Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents.

Dans les réseaux de périnatalité, une priorité de prise en charge des familles vulnérables pourrait être fixée.

Pour prévenir le surpoids ou l'obésité, des actions de prévention et d'accompagnement gagneraient à être soutenues et renforcées au niveau local, au plus près des familles les plus fragiles sur le plan économique et social, c'est-à-dire en étroite association avec les travailleurs sociaux et professionnels qui les accompagnent.

Alors que près de la moitié des 15-30 ans utilise Internet pour s'informer ou recueillir des conseils en santé¹, l'accès à l'information sur des sites de qualité devrait être une piste privilégiée. Si des institutions telles que l'INPES s'appuient déjà sur des outils numériques pour viser spécifiquement les jeunes, la mobilisation de ces outils devrait être renforcée et diversifiée (par exemple, développement de la prévention par les pairs²). Cela permettrait notamment de s'adresser à tous, puis de façon plus spécifique, à travers des pages dédiées, aux garçons et aux filles.

3. Lutter contre la pauvreté des enfants³

Le processus de développement complet exige que les enfants et adolescents aient accès à certains biens et services indispensables au développement et à la participation sociale. Dans le domaine de la pauvreté, deux indicateurs peuvent être utilisés en parallèle ou conjointement pour identifier les enfants qui ne bénéficient pas de cet accès : l'indicateur de pauvreté monétaire et celui basé sur les privations.

En 2012, environ un enfant sur cinq était en situation de pauvreté monétaire en France, soit 2,7 millions d'enfants, un taux qui a connu une augmentation accélérée sous l'effet de la crise économique, après une baisse entre 1996 et le milieu des années 2000⁴. Au regard des pays européens présentant le même niveau de

(1) Beck F. *et al.* (2014), « [Le recours à l'Internet-santé parmi les 15-24 ans](#) », *La santé en action*, n° 428, p. 4-5.

(2) Amsellem-Mainguy Y. et Le Grand É. (dir.) (2014), « Éducation pour la santé des jeunes : la prévention par les pairs », INJEP, *Cahiers de l'action* n° 43, décembre.

(3) Voir notamment la mise de jeu de la commission Enfance du 20 mai 2014 : Hamel M.-P., Marguerit D. *et al.* (2014), « Pauvreté et vulnérabilité des enfants et des familles ». Cette section a été écrite à partir de la contribution de David Marguerit pour la commission.

(4) Houdré C., Ponceau J. et Zergat Bonnin M. (2013), « [Les niveaux de vie en 2011](#) », *Insee première*, n° 1464.

développement économique, la France était plutôt mal située : en 2012¹, le taux de pauvreté des enfants était supérieur à celui du Danemark (– 9,5 points de pourcentage par rapport au niveau français)², des Pays-Bas (– 5,4 points) ou de l'Allemagne (– 3,3 points).

Le taux de pauvreté des moins de 18 ans était en 2012 de 5,7 points supérieur à celui de l'ensemble de la population³, et l'écart entre la pauvreté des enfants et celle des adultes s'est accru entre 2008 et 2012 : le nombre d'enfants vivant sous le seuil de pauvreté a progressé de 24 % sur la période contre 12 % pour les adultes, inscrivant en France la deuxième plus forte augmentation en Europe.

Certaines caractéristiques du ménage renforcent la probabilité que les enfants vivent en situation de pauvreté. La première est le statut d'emploi des adultes : en 2012, alors que près de 75 % des enfants non pauvres vivaient dans un ménage où le ou les deux parents étaient en emploi, ce n'était le cas que pour moins de 25 % des enfants pauvres. Ces derniers ont en majorité au moins un parent inactif ou au chômage.

Le taux de pauvreté des enfants augmente fortement pour les ménages comptant au moins trois enfants et les foyers monoparentaux, qui sont tout particulièrement confrontés à des difficultés de logement et de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle.

Les réponses à la pauvreté des enfants sont donc d'abord à chercher dans l'amélioration de l'accès à l'emploi des parents, et dans la facilitation de la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, afin d'augmenter le revenu primaire des familles. Des progrès peuvent également être faits pour améliorer l'efficacité du système socio-fiscal en matière de réduction de la pauvreté des enfants. De ce point de vue, notre pays a en effet reculé entre 2008 et 2012 : si en 2008, les transferts sociaux et fiscaux permettaient de réduire le taux de pauvreté des enfants de 19,2 points de pourcentage, ils ne l'atténuent plus que de 17,5 points en 2012, alors

(1) Calculs David Marguerit (France Stratégie). Les données d'Eurostat ont été redressées afin que le niveau de pauvreté corresponde à l'année effective et non plus à l'année N-1, sauf pour le Royaume-Uni où l'année des revenus et celle de l'enquête correspondent. Par ailleurs, les données d'Eurostat diffèrent légèrement de celles de l'Insee, car les enquêtes utilisées sont différentes.

(2) Eurostat, tableau [ilc_li02], date d'extraction 18 février 2015.

(3) Houdré C., Ponceau J. et Zergat Bonnin M. (2013), *ibid.*

que dans la même période les taux de pauvreté des adultes après transferts ont été davantage amortis¹.

La restauration de l'efficacité redistributive de notre système socio-fiscal peut passer par un redéploiement des aides aux familles en direction des plus modestes. Les évolutions engagées depuis trois ans vont en ce sens : diminution des aides fiscales et sociales en direction des familles les plus aisées (baisse du plafond du quotient familial, modulation des allocations familiales) et augmentation des aides aux familles pauvres (création du complément familial majoré, augmentation de l'allocation de soutien familial et du revenu de solidarité active). Il n'est toutefois pas certain que les ressources dégagées par redéploiement des aides aux familles suffisent à retrouver le niveau de réduction de la pauvreté des enfants atteint avant la crise.

Orientation n° 16. Réformer les aides financières aux familles de manière à réduire l'écart entre taux de pauvreté des enfants et taux de pauvreté des adultes, en le ramenant a minima au niveau atteint avant la crise.

Les indicateurs de pauvreté des enfants mesurée par les privations (autrement dit l'incapacité d'avoir accès, pour des raisons financières, à des biens et services jugés nécessaires) n'incluent pas ou peu pour l'instant certains domaines clés, par exemple l'accès à l'éducation et la santé publiques. Selon ces approches, les risques de privation des enfants en France sont particulièrement marqués pour le logement et les vacances. Les préconisations du plan de lutte contre la pauvreté visant à déployer une lutte contre les privations² ciblées (logement, restauration scolaire³, etc.) ainsi que les recommandations du HCF sur le logement sont reprises ici⁴.

Les manques d'accès, éventuellement cumulatifs, à des ressources spécifiques ne permettent pas d'équiper en compétences les enfants d'une manière assez égalitaire.

(1) Eurostat, tableau [ilc_li09], date d'extraction 28 juillet 2014.

(2) Selon l'indicateur Eurostat de privations des enfants (1 à 15 ans inclus) : Guio A.-C., Gordon D. et Marlier É. (2012), « [Measuring material deprivation in the EU : Indicators for the whole population and child-specific indicators](#) », *Methodologies and Working papers*, Eurostat. En 2009, un peu moins de 60 % des enfants en France ne connaissent aucune privation. On peut classer les items de privation en France selon trois groupes : ceux dont le taux de privation est supérieur à 16 % (logement, vacances) ; ceux dont le taux est entre 5 % et 7 % (température du logement, sorties scolaires, habits neufs, fruits et légumes mangés chaque jour) et les autres.

(3) Voir pièce jointe n° 3 du tome II du rapport Chérèque F., Abrossimov C. et Khennouf M. (2015), « [Évaluation de la 2^e année de mise en œuvre du plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale](#) », IGAS, Paris, La Documentation française.

(4) Par exemple, augmentation de l'aide au logement pour les pères et les mères pour tenir compte des conséquences des ruptures familiales.

En matière d'éducation, à défaut d'indicateurs mesurant l'accès à des ressources éducatives adaptées de correction ou de prévention contre l'échec scolaire (existence de remédiation adaptée si besoin, accès à des pédagogies différenciées et les plus efficaces dans son école, etc.), on peut souligner le poids des inégalités sociales dans le parcours des destins scolaires des enfants, particulièrement prégnant en France, et plus spécifiquement des décrocheurs¹. Comme spécifié dans le deuxième axe, les facteurs qui jouent défavorablement² sont divers mais peuvent affecter de manière plus cumulative les enfants pauvres : aux aléas généraux des histoires personnelles (qualité des liens entre parents et enfants, dans la fratrie, maladies, etc.) qui touchent l'ensemble de la population risquent de s'ajouter des tensions familiales liées à la précarité économique, des conditions de logement défavorables aux activités d'éveil et de jeu, une moindre aisance dans la langue française et dans sa mobilisation avec les enfants (notamment dans les familles immigrées)³, enfin un isolement social. Ces éléments, pris tous ensemble, peuvent diminuer le développement cognitif et conatif (la confiance en soi, les connaissances linguistiques et logiques de base requises dans la société française), avec parfois un handicap qui se constitue dès les trois premières années de vie.

Or divers programmes à destination des jeunes enfants permettent de limiter l'instauration de ces inégalités et ouvrent de bonnes conditions d'apprentissage et de socialisation primaire. Des études ont montré que de telles interventions précoces sont bénéfiques⁴ : Carneiro et Heckman (2003) ont montré que le « retour sur investissement » des dépenses engagées augmente fortement plus l'enfant est jeune⁵. De même Esping-Andersen (2008) a calculé que l'investissement dans la petite enfance offrait un retour économique et social très élevé⁶.

(1) Voir par exemple Keskaik S. et Salles F. (2013), « [Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 : baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003](#) », *Note d'information*, n° 13.31, DEPP, décembre.

(2) Agacinski D., Boisson-Cohen M., Deprez-Boudier V., Garner H., Harfi M., Lainé F. et Maigne G (2015), « [Favoriser l'insertion économique des jeunes issus de l'immigration](#) », *La Note d'analyse*, Hors série, France Stratégie, mars.

(3) Noblecourt O. (dir.) (2014), [La lutte contre les inégalités commence dans les crèches](#), rapport de la fondation Terra Nova.

(4) Palier B. (2014), [La stratégie d'investissement social](#), Les Études du Conseil économique, social et environnemental, février.

(5) Carneiro P. et Heckman J. (2003), "Human Capital Policy" in *Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?*, Heckman J., Krueger A.B. et Friedman B.M. (ed.), Cambridge, MIT Press.

(6) Esping-Andersen G. (2008), *Trois Leçons sur l'État-providence*, Paris, Seuil/La République des idées.

En France, en 2007, 20 % des enfants de moins de trois ans fréquentaient au moins une fois par semaine un Établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE)¹. Ce sont des services avec un personnel qualifié et un taux d'encadrement d'un adulte pour six enfants de moins de 6 ans. Un fort investissement dans l'éducation des jeunes enfants est évalué par l'OCDE comme un élément clé du faible taux de jeunes de 15 à 29 ans sans emploi.

Certains programmes comme *Parler bambin*² visent spécifiquement les difficultés langagières. D'autres peuvent viser des habilités sociales et un développement socio-affectif qui prennent source dans l'interaction avec les pairs, notamment par le jeu de coopération et le jeu d'imagination³.

Des débats existent entre ceux qui soulignent l'importance d'un accès langagier précoce et ceux qui soulignent les dangers d'une sur-stimulation précoce susceptible de ne développer que certaines dimensions des enfants (la dimension cognitive au détriment du reste, par exemple).

**Terra Nova et le collectif Pasde0deconduite :
une controverse sur la petite enfance**

Terra Nova a publié en 2014 un rapport sur la lutte contre les inégalités dès la crèche⁴. En se référant au programme *Parler Bambin* développé à Grenoble, ce rapport insiste sur la nécessité de faire des crèches de véritables lieux d'éducation.

(1) Acs M. (2012), « [La fréquentation des établissements d'accueil du jeune enfant par les moins de 3 ans](#) », DREES, *Études et résultats*, n° 824. En Suède, en 2011, 76 % des enfants de 1 à 3 ans fréquentent un mode de garde formel. Les chiffres pour la France ne sont pas directement comparables puisque les tranches d'âge ne sont pas les mêmes et qu'une partie de l'accueil par les assistantes maternelles pourrait être intégrée dans l'accueil formel de qualité. En prenant un taux d'accueil collectif presque nul des moins de 1 an en Suède, et en supposant les cohortes par âge de taille équivalente sur les 0-3 ans, on aurait encore un taux de fréquentation de plus de 50 % à comparer aux 20 % français.

(2) *Parler bambin* est un programme de renforcement langagier pour des enfants de 18 à 30 mois, mis en place et évalué dans les crèches de zone urbaine sensible de Grenoble. Voir Zorman M., Duyme M., Kern S., Le Normand M.-T., Lequette C. et Pouget G. (2011), « ["Parler bambin", un programme de prévention précoce du langage](#) », ANAE, n° 112-113. Une évaluation a mis en évidence des progrès significatifs en langage pour un groupe d'enfants ayant bénéficié du programme. Une évaluation portant sur des effectifs plus importants sera conduite en 2015.

(3) Par exemple l'*Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum* ou *I can problem solve*. Voir Bierman K.L. et Erath S.A. (2004), « [Programmes d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants](#) », Pennsylvania State University, États-Unis, décembre.

(4) Noblecourt O. (dir.) (2014), [La lutte contre les inégalités commence dans les crèches](#), *op. cit.*

Pour les auteurs, alors que les structures d'accueil collectif concentrent aujourd'hui leurs efforts sur les aspects sanitaires et de sécurité, ainsi que sur le développement psychomoteur, le développement affectif et la sociabilité des enfants, la petite enfance doit être conçue comme un moment à part entière de l'éducation – peut-être même l'un des plus importants. L'objectif n'est pas de faire travailler les enfants dès deux ans, mais de reconnaître qu'ils ont besoin d'être stimulés de manière méthodique pour leur développement.

Le collectif Pasde0deconduite a réagi, s'inquiétant des effets anxiogènes d'une surstimulation selon un modèle-type qui minimiserait les vertus éducatives du jeu et l'individualité de chaque enfant¹. Selon ce collectif, l'accueil des tout-petits est confronté à un paradoxe : alors que nous voulons offrir un environnement riche et stimulant permettant aux capacités des enfants de s'épanouir, nous savons que l'anxiété face à l'avenir pousse, dans la société actuelle, à toujours plus de surstimulation précoce, au risque de fabriquer des « hyperactifs » à un âge où l'hétérogénéité des parcours est très importante. Il faudrait donc à la fois repérer les enfants gravement entravés dans leur développement pour leur apporter toute l'aide nécessaire et savoir respecter les rythmes individuels avec leurs à-coups, car un zèle préventif face à des perturbations passagères peut être contre-productif.

Un certain consensus s'affirme toutefois sur l'utilité de développer un accueil de haute qualité (visant un développement émotionnel, corporel, social et cognitif) pour les 0-3 ans, qui serait le point de départ d'une stratégie intégrée d'investissement social dans l'enfance². Certes la France est plutôt bien dotée en comparaison d'autres pays : les dépenses en direction des services pour les enfants de moins de 6 ans représentent 1,8 % du PIB, contre 0,95 % en Europe. Cela reste vrai pour la tranche des 0 à 3 ans (1 % du PIB en France contre 0,4 % en Allemagne, par exemple), même si les dépenses sont en deçà de celles réalisées au Danemark ou en Suède : fin 2012, les EAJE offraient 387 100 places (environ 16 places pour 100 enfants de moins de 3 ans), en plus des 944 300 places (41 places pour 100 enfants) chez les assistantes maternelles. Globalement, le nombre moyen de places d'accueil formel de tout type est de 61 places pour 100 enfants de moins de 3 ans³. Toutefois, le taux de fréquentation d'un accueil formel de qualité reste limité : 20 % des enfants de moins de 3 ans fréquentent au moins une fois par semaine un EAJE, qui n'offre

(1) Pasde0deconduite, Terra Nova (2014), « N'oubliez pas ce que parler veut dire ! », Médiapart, 17 mars.

(2) Voir par exemple Palier B. (2014), *La stratégie d'investissement social*, op. cit.

(3) Borderies F. (2014), « L'offre d'accueil des enfants de moins de trois ans en 2012 », DREES, *Études et résultats*, n° 892, septembre.

pas toujours les ressources de développement langagier et sensori-moteur adaptées. L'accès aux services d'accueil demeure inégalitaire puisque seuls 8 % des enfants les moins aisés ont recours à une garde non familiale, contre 64 % des plus aisés¹.

Les Relais et les Maisons d'assistantes maternelles

Les assistantes maternelles représentent une part importante des structures formelles d'accueil du jeune enfant. L'exercice de la profession est conditionné à la délivrance par les conseils généraux d'un agrément valable cinq ans. Les assistantes maternelles doivent suivre une formation de 120 heures, 60 heures avant tout accueil d'enfants et 60 heures dans les deux ans suivant le premier accueil. Les assistantes maternelles peuvent accueillir jusqu'à quatre enfants à leur domicile.

Certaines assistantes maternelles travaillent dans un cadre collectif, celui des crèches familiales, où elles font l'objet d'un accompagnement professionnel. Toutefois, la majorité d'entre elles sont employées par des particuliers. Les Relais d'assistantes maternelles (RAM) et les Maisons d'assistantes maternelles (MAM) peuvent contribuer à la professionnalisation de ces acteurs de la petite enfance ainsi qu'à l'amélioration des conditions d'accueil des jeunes enfants.

Les RAM permettent aux assistantes maternelles de s'informer, de se rencontrer et d'échanger sur leurs expériences. Ils sont animés par un professionnel de la petite enfance et proposent par exemple des ateliers éducatifs qui constituent des temps d'éveil et de socialisation pour les enfants accueillis par des assistantes maternelles. Les RAM étaient au nombre de 2 938 à la fin de l'année 2011. La COG État/Cnaf 2013-2017 prévoit un maillage renforcé du territoire, avec un objectif d'un relais pour 70 professionnels. Créé par une loi du 9 juin 2010², le dispositif des MAM permet également aux assistantes maternelles d'exercer leur métier en dehors de leur domicile, au sein d'un même local. C'est pour elles un moyen de ne pas être contraintes par leurs conditions de logement mais aussi de reconnaissance et d'intégration dans un parcours professionnalisant.

Aujourd'hui, les enfants pauvres ont peu recours aux établissements d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Il y a un double problème d'accès et de non-demande : on

(1) Sachant que les familles ayant recours aux EAJE sont moins aisées que celles utilisant les autres modes d'accueil payants (assistante maternelle et garde à domicile).

(2) Loi n° 2010-625 du 9 juin 2010 relative à la création des maisons d'assistants maternels et portant diverses dispositions relatives aux assistants maternels.

estime à 30 000¹ le nombre de places nécessaires pour que leur représentation soit équivalente à celle de la population générale. De nombreuses mères, certaines inactives et dont l'identité se focalise sur leur rôle maternel dans un contexte de chômage de masse, et d'autres qui subissent des horaires atypiques peu compatibles avec les offres d'accueil, préfèrent garder les enfants à la maison (ou les faire garder par des proches)². Pour leur fournir des ressources qu'elles utiliseront, il ne faut pas dévaloriser ce positionnement *a priori*, ce qui suppose de travailler en alliance plutôt qu'en substitution et de généraliser davantage les formules de multi-accueil³ (avec des temps partiels et des horaires atypiques). Au regard d'un objectif d'égalité entre les hommes et les femmes et d'amélioration du taux d'emploi, sur fond d'un sous-dimensionnement de l'offre d'EAJE, les places en accueil collectif peuvent aujourd'hui être dirigées prioritairement sur les enfants d'actifs (en emploi ou en recherche d'emploi), ce qui laisse les enfants des populations plus vulnérables à l'écart.

Il convient donc d'allier développement quantitatif de l'offre et accompagnement des familles qui n'ont pas aujourd'hui recours à la garde formelle.

Le développement de l'offre doit poursuivre les efforts engagés dans le cadre de la convention d'objectifs et de gestion (COG) signée entre l'État et la Caisse nationale des allocations familiales pour la période 2013-2017⁴. Dans l'optique d'une offre conçue à partir d'un objectif de développement de tous les enfants et non des seuls besoins des familles, ce développement quantitatif doit être complété par un encouragement au recours plus systématique des familles à des modes de garde formels de qualité, y compris sur des temps partiels, et par une professionnalisation des autres modes de garde formels.

La poursuite au même rythme du mouvement engagé dans la COG jusque 2025-2030 devrait permettre d'atteindre un tel objectif (sous réserve que les engagements

(1) D'après les calculs de Terra Nova : Noblecourt O. (2014), *La lutte contre les inégalités commence dans les crèches*, *op. cit.*

(2) Voir Boisson M. et Wisnia-Weill V. (2012), « La socialisation des jeunes enfants : pour plus d'implication des pères et plus de mixité dans les métiers de la petite enfance », in Naves M.-C. et Wisnia-Weill V. (coord.), *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, *op. cit.*

(3) 53 % des places d'accueil du jeune enfant sont situées dans des EAJE proposant le multi-accueil. HCF (2014), *Point sur le développement de l'accueil des jeunes enfants*, octobre.

(4) La COG prévoit un objectif global de 275 000 solutions d'accueil : création nette de 100 000 solutions d'accueil collectif, prise en charge de 100 000 enfants supplémentaires par des assistantes maternelles, et accueil de 75 000 enfants en école préélémentaire. Elle fixe également un objectif d'accueil d'au moins 10 % d'enfants pauvres en EAJE.

soient tenus) : cela suppose, à partir de 2017, une plus grande priorité donnée aux enfants de 1 à 3 ans (y compris de parents inactifs) et un grand plan de formation des professionnels de la petite enfance, pour leur permettre d'intégrer systématiquement dans leurs pratiques des programmes d'éveil cognitif, sensori-moteur et social.

Les solutions pour développer un accueil de qualité sont multiples et dépendantes des réalités territoriales. Le système a dans l'ensemble plutôt bien fonctionné, surtout au regard des contraintes de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. Il n'en demeure pas moins que tous les efforts pour lutter contre les disparités d'accès territoriales et sociales se sont jusqu'ici heurtés à un système combinant pilotage mixte (Cnaf, communes) et caractère facultatif des compétences d'accueil du jeune enfant pour les communes. L'atteinte d'objectifs plus ambitieux nécessite certes des moyens financiers supplémentaires, mais qui ne seront pas suffisants sans évolution de la gouvernance de la politique d'accueil du jeune enfant.

ORIENTATION N° 17. *Développer un plan national d'accueil universel de qualité des enfants en ciblant d'abord les moins aisés, mais avec un objectif universel à horizon 2025-2030.*

Proposition a. *Créer 400 000 places en crèches ou accueil formel de qualité pendant dix ans sur les deux prochaines COG en développant les multi-accueils partiels, les relais d'assistantes maternelles (RAM) et les maisons d'assistantes maternelles (MAM), en commençant par un ciblage pour rééquilibrer les taux d'accès des familles pauvres (même quand les parents sont inactifs).*

Proposition b. *Mettre en place des programmes de développement langagier et de socialisation avec les pairs dans les structures d'accueil du jeune enfant et les écoles préélémentaires.*

Proposition c. *Se fixer un objectif à 2025-2030 de 90 % d'une classe d'âge effectivement accueillie dans des structures de qualité à partir de 1 an à un rythme régulier (au moins quelques heures par semaine pour tous) pour favoriser un éveil multidimensionnel et des liens multiples socialisant progressivement, y compris pour les enfants de parents inactifs. Cela implique de faire évoluer la gouvernance de la politique d'accueil du jeune enfant, en examinant plusieurs options, dont l'obligation légale de taux de couverture*

minimal s'inspirant de la loi SRU et l'inscription de l'accueil du jeune enfant parmi les compétences obligatoires des communes ou intercommunalités¹.

Proposition d. *Renforcer le parcours naissance pour coupler système d'allocation (PAJE par exemple) et dispositifs d'information et d'incitation favorisant l'accès précoce, plus intégré et plus égalitaire de tous les parents à des services (culturels, éducatifs, services de santé, aide sociale, soutien à la parentalité, accueil des jeunes enfants). L'entretien du quatrième mois de grossesse pourrait être mobilisé dans cette optique et complété par une visite à domicile après la naissance, en incitant tout spécifiquement les parents isolés et inactifs à confier leurs enfants quelques heures par semaine à un accueil de qualité.*

Outre l'impact positif de l'accueil de la petite enfance sur les capacités cognitives et sociales, le manque d'accès aux loisirs, aux vacances et aux sorties scolaires est nécessairement pénalisant dans notre approche fondée sur le développement complet. Plusieurs pistes peuvent être avancées pour soutenir une politique globale de soutien au départ en vacances, dans la lignée de rapports récents².

Dans une moindre mesure que les vacances, l'accès aux activités de loisir reste également très inégal. En 2009, environ 7 % des enfants n'ont pas pu pratiquer une activité de loisirs (sport, musique, association pour les jeunes, etc.) pour des raisons financières. Certaines aides existent (aides aux loisirs de la CAF et coupons sport de l'Agence nationale pour les chèques-vacances) mais semblent peu lisibles ou peu attractives.

L'ensemble du modèle éducatif posé dans les premier et deuxième axes devrait permettre de favoriser l'accès à des activités porteuses pour l'ensemble des enfants. Si un tel modèle était adopté, le financement des activités hors les murs, validées dans les cursus scolaires, devrait être en partie pris en charge par la collectivité, selon diverses modalités à étudier. Au-delà, les dispositifs d'aide aux activités pourraient bénéficier d'une tarification tenant plus systématiquement compte du niveau de vie des familles (systématisation du quotient familial dans la tarification des activités, etc.). Surtout, la mise en place d'un parcours d'éducation artistique et

(1) Voir les propositions du HCF dans « [Accueil des jeunes enfants et offre de loisirs et d'accueil des enfants et des adolescents autour du temps scolaire](#) », *Note d'analyse*, février 2013.

(2) Buisson C. et Roure E. (2013), *Lutter contre la fracture touristique*, mission conduite à la demande de Sylvia Pinel, ministre de l'Artisanat, du Commerce et du Tourisme, Contrôle général économique et financier.

culturelle, suite à la réforme des rythmes scolaires, devrait être étendue à une approche plus globale et décloisonnée dans les territoires.

4. Une gouvernance unifiée

De nombreuses inégalités structurantes pour le développement des enfants s'ancrent dans les disparités territoriales : inégalités d'accès aux équipements de loisirs et sportifs, surtout en zone rurale, aux activités culturelles, aux dispositifs de soutien à la parentalité, aux centres médico-psycho-pédagogiques, aux institutions de soins études¹, aux soutiens scolaires, aux établissements développant des innovations pédagogiques répondant à certains besoins, etc.

Or plusieurs décennies de recomposition sociale des territoires ont conduit à une nouvelle géographie sociale entre des métropoles dynamiques avec des poches à forte concentration de pauvreté et une France « périphérique » (les petites villes et villes moyennes, une partie des zones périurbaines et les espaces ruraux)² où, selon les dimensions observées, se répartissent également une part importante des familles et des enfants pauvres.

Les enfants vivant dans des ménages en zone urbaine sensible (ZUS)³ ou ayant des parents étrangers sont davantage touchés par la pauvreté monétaire⁴ car ces ménages ont généralement un niveau de vie plus faible que le reste de la population⁵. Si 41 % des familles allocataires des caisses d'allocations familiales ayant des bas revenus se situent ainsi dans les zones denses des métropoles, elles sont également 22 % dans les villes moyennes, les petites villes et les territoires ruraux (et 9 % dans les DOM). Si on raisonne maintenant en concentration, ce sont les DOM qui affichent les plus forts taux de familles allocataires de la CAF à bas

(1) Typiquement, les institutions permettant aux enfants et adolescents malades, en particulier ceux qui souffrent d'un trouble psychiatrique, de poursuivre leurs études dans une logique intégrée au lieu de soin. Pour exemple, la [clinique Dupré à Sceaux](#).

(2) Pour un détail plus approfondi de ces zonages, on se reportera à la contribution pour la commission Enfance et adolescence de Christophe Guilluy et Christophe Noyé qui ont analysé au niveau cantonal plusieurs indicateurs pour approcher la possibilité d'accès à des ressources. Le travail statistique serait à poursuivre pour pouvoir effectivement disposer d'une vision d'ensemble aussi bien sur les dimensions éducatives, sportives, culturelles, associatives, de santé et de logement.

(3) ONZUS (2013), [Rapport 2013](#), Paris, La Documentation française.

(4) Houdré C., Missègue N. et Ponceau J. (2013), « [Inégalités de niveau de vie et pauvreté en 2011](#) », in *Les revenus et le patrimoine des ménages*, Insee Références - Édition 2013.

(5) Insee (2014), « [Revenu disponible et niveau de vie des immigrés](#) », in *Les revenus et le patrimoine des ménages*, Insee Références - Édition 2014.

revenus (38 %), devant les zones denses des métropoles (24 %), les villes moyennes (24 %), les petites villes et les zones rurales (22 %)¹. Il y a ainsi des effets de dispersion de la pauvreté des enfants à prendre en compte, et pas seulement de concentration dans certaines zones.

Par ailleurs, des inégalités territoriales importantes apparaissent dans l'accès aux services en direction des enfants et des adolescents. En découle un moindre accès aux ressources permettant de se développer sur certaines dimensions.

Selon les départements, l'offre d'accueil varie ainsi entre 30 et 109 places pour 100 enfants de moins de 3 ans². Les crèches sont plus développées en milieu urbain, tandis que l'accueil par une assistante maternelle est plus développé dans les zones rurales. La garde à domicile est très concentrée en Île-de-France, en particulier à Paris, dans les Hauts-de-Seine et les Yvelines. Certaines communes sont dépourvues d'EAJE : la densité des naissances sur le territoire n'offre pas la « taille critique » justifiant un tel investissement, ou l'offre d'accueil par des assistantes maternelles suffit à répondre aux besoins, ou les enfants fréquentent un EAJE d'une commune proche. Sur le terrain, des initiatives éparses existent pour développer des offres adaptées.

La sur-représentation des enfants en difficulté scolaire dans les ZUS (et les DOM) est bien connue. Elle donne lieu à des financements spécifiques dont on peut interroger la suffisante concentration et l'ampleur. En même temps, les difficultés scolaires en primaire touchent dans des proportions assez significatives les petites villes et le rural (27 % des élèves en difficulté contre 38,1 % dans les zones denses des métropoles, et 21 % dans les villes moyennes), mais sur un mode beaucoup plus dispersé sur le territoire, sachant que le taux de retard est quant à lui à peu près stable sur le territoire (environ 10 % à 12 %) à l'exception des DOM (15 %). C'est pourquoi nos propositions des deux premiers axes préconisent d'abord une approche universelle pour toucher l'ensemble des enfants, qui doit coexister avec des approches ciblées sur l'éducation prioritaire.

En matière de loisirs et d'activités, on note également une grande disparité en fonction des âges et des territoires. Le mercredi ou après l'école, les enfants de moins de 6 ans sont pour 84 % gardés par leur famille (parents ou grands-parents), chiffre qui tombe à 70 % pour les élèves en primaire (la proportion étant bien moindre

(1) Calculs de Christophe Guilluy et Christophe Noyé pour France Stratégie à partir des données Insee et du fichier allocataires de la CAF.

(2) Borderies F. (2014), « [L'offre d'accueil des enfants de moins de trois ans en 2012](#) », *op. cit.*

en Île-de-France), tandis que 17 % des collégiens (26 % pour les parents séparés) sont seuls le mercredi et que plus d'un collégien sur cinq dont les deux parents travaillent est seul à son domicile, après les cours. Face à ces « temps libres », diversement accompagnés par des adultes, les enfants en primaire fréquentent pour 39 % des accueils de loisirs sans hébergement ou des activités sportives et culturelles le mercredi et 24 % en semaine, ces taux passant à 43 % pour les collégiens le mercredi et 9 % en semaine.

La moyenne nationale est de 21,8 places en centre de loisirs (ALSH ou accueil de loisirs sans hébergement) pour 100 enfants et jeunes de 3 à 16 ans, avec des écarts importants entre départements : moins de 10 places pour 100 enfants en Guyane ou dans des petits départements ruraux (Lozère), plus de 56 places en Haute-Garonne, plus de 40 places pour la Réunion et près de 35 places pour cent dans le Nord¹.

La relative dispersion des enfants pauvres sur le territoire et les inégalités d'accès aux services plaident pour une plus forte structuration de l'offre en direction des enfants et des familles, avec un objectif de construction d'une offre globale couvrant tous les pans de politiques aujourd'hui éclatées en différentes dimensions (éducation, activités culturelles et loisirs, social, santé, etc.).

Cette structuration permettrait de développer pour tous les territoires et tous les enfants et adolescents une offre décloisonnée de parcours culturel, artistique, sportif, scientifique et du « faire », telle que proposée dans les deux premiers axes. Elle pourrait s'appuyer sur des éléments déjà existants, tels que les réseaux de bibliothèques départementales et communales, ou en cours d'élaboration, comme la mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle².

L'école doit jouer un rôle pour orienter les enfants, les adolescents et leurs parents dans leurs choix d'activités, mais elle ne pourra le faire que grâce à un réseau structuré et lisible, à l'image de ce qui est prévu dans l'éducation prioritaire, où les directeurs d'école et les chefs d'établissement s'appuient, pour connaître l'offre disponible, sur les associations, les structures péri-éducatives du territoire, le délégué du préfet pour le quartier et le coordonnateur du programme de réussite éducative. C'est une condition pour renforcer la fertilisation croisée entre apprentissages à l'école et activités hors les murs, en valorisant diverses approches

(1) Haut Conseil de la famille (2013), « [Accueil des jeunes enfants et offre de loisirs et d'accueil des enfants et des adolescents autour du temps scolaire : la diversité de l'offre et les disparités d'accès selon les territoires](#) », Note d'analyse, février.

(2) Voir par exemple la [circulaire MEN/DGESCO n° 2013-073](#).

pour susciter l'intérêt vivant pour des disciplines : complémentarité entre les activités des clubs scientifiques et des enseignements scientifiques à l'école, entre l'apprentissage de la lecture et de la langue et les nombreux ateliers d'écriture ou de théâtre, les « Squares de l'école des loisirs »¹ ou les squares thématiques du Salon du livre. Cela renforcerait nos propositions du deuxième axe, visant à soutenir le développement de capacités et de talents diversifiés et personnalisés chez les enfants.

L'ensemble des activités des enfants et adolescents ne peut évidemment pas se résumer à ce qui sera intégré aux cursus scolaires : de l'éducation populaire aux clubs de sports en passant par les conservatoires, c'est tout le spectre des activités qui devrait faire l'objet d'une meilleure lisibilité (notamment grâce aux possibilités de mises en contact qu'offrent internet et les réseaux sociaux) et d'un développement additionnel quand les territoires sont sous-dotés. Enfin, le lieu où se dérouleront ces activités dépendra de l'âge des enfants : pour les plus jeunes, offre à proximité des écoles ; pour les adolescents, près des lieux de vie et selon les moyens de mobilité pour participer à des activités le cas échéant plus éloignées. Il convient donc de faire émerger des schémas territoriaux permettant de piloter l'élaboration d'un tel réseau d'activités.

Ces schémas devraient en particulier prévoir le développement sur l'ensemble du territoire de lieux offrant une large palette d'activités, à l'image de ce que font aujourd'hui certaines bibliothèques, maisons des jeunes et de la culture ou centres communaux d'action sociale, qui proposent simultanément des livres, un espace pour étudier, un accès à internet, des jeux d'intérieur et d'extérieur, des espaces publics privatisables (pour un anniversaire ou autre) et la possibilité pour les enfants de monter un projet. Des structures de ce type permettent de desserrer les contraintes liées aux conditions de logement des familles pauvres (capacité d'étudier au calme, de recevoir des amis et d'accéder aux livres ou aux jeux).

(1) Les Squares de l'école des loisirs sont, dans une librairie, des lieux de vie qui réunissent enseignants, bibliothécaires, professionnels de l'enfance et de la petite enfance ainsi que les familles, autour d'activités présentant des univers d'auteurs : expositions, concours d'illustration ou d'écriture, rencontres avec un auteur ou un illustrateur, heures du conte, ateliers d'écriture, clubs de lecture, activités artistiques, etc.

À l'étranger, de nouveaux lieux de sociabilité et de culture

Les Idea Stores de Londres

Le *borough* londonien de Tower Hamlets, qui regroupe 250 000 habitants, a imaginé en 1999 un nouveau type d'établissement culturel réunissant bibliothèque et centre éducatif. Bien que le livre reste au centre de l'offre, le nom de « bibliothèque » a été abandonné pour celui d'« Idea Store ». Sept de ces centres ont été créés entre 2002 et 2013. Tower Hamlets comprend à la fois un quartier d'affaires et des quartiers très populaires à forte proportion d'immigrés, qui vivent en communautés, manquent d'équipements publics et ont un fort taux de chômage. Les Idea Stores rassemblent en un même lieu divers services éducatifs, qualifiants et récréatifs, habituellement dispersés sur le plan physique comme institutionnel. Ils sont ouverts sept jours sur sept. Outre les ateliers de jeu ou d'aide aux devoirs et les livres pour enfants sont mis en place, pour les adultes, des espaces de travail, des ateliers, des postes internet, etc. Des systèmes de garde d'enfants, de cafés-débats ou de points-santé existent aussi. Dès l'ouverture des premiers Idea Stores, la fréquentation a été multipliée par trois par rapport aux anciennes bibliothèques.

Les Maisons de jeunes au Québec

Les maisons de jeunes (MDJ) sont des organismes communautaires qui ont pour but d'offrir un milieu de vie complémentaire à la famille et à l'école, et qui incitent les jeunes à s'impliquer dans la communauté et dans l'organisation d'activités. Les MDJ se donnent pour mission d'améliorer la qualité de vie des 12-17 ans en offrant des activités de loisir par et pour les jeunes. On compte aujourd'hui 187 maisons des jeunes réparties dans seize régions du Québec¹.

Le but est de rendre les adolescents autonomes et responsables. En développant des compétences personnelles et sociales, ces jeunes préparent une transition heureuse vers le monde adulte, comme citoyens critiques et actifs. Sont encouragées l'expression, l'implication et la responsabilisation des jeunes, par le biais d'activités, de rencontres, de projets et d'événements encadrés par des adultes.

Les MDJ proposent également aux jeunes, aux parents et aux intervenants des activités de sensibilisation et de prévention dans divers domaines relatifs à la jeunesse. Elles offrent des services d'écoute, de référence, d'accompagnement et d'intervention. Pour ce faire, elles développent des partenariats avec les écoles, les centres locaux de services communautaires, la ville ou autres. En

(1) www.rmjq.org/mission.php.

passant beaucoup de temps avec les jeunes, les intervenants sont bien placés pour dépister les problématiques liées à la violence, à la consommation de drogues et d'alcool ou aux risques de délinquance.

Les MDJ sont des lieux de rencontres, d'échanges et d'activités pour les jeunes, qui participent sur une base volontaire¹. Une MDJ de la région de Québec offre ainsi aux jeunes, en plus d'un lieu de rencontre et de détente : des activités variées répondant à leurs goûts et à leurs intérêts ; une aide aux devoirs une fois par semaine ; des rencontres individuelles d'information et d'écoute ; un service d'accompagnement ; un service d'aide et de référence ; des ateliers de prévention sur différents sujets ; la possibilité de financer des activités².

Il paraît également souhaitable de décloisonner l'offre de services aux familles, aujourd'hui fragmentée en raison de l'approche « en silos » des politiques publiques, qui se double fréquemment d'un éclatement des compétences entre acteurs. Sans tomber dans l'appel à une transversalité de principe dont l'efficacité n'est pas toujours assurée, il convient d'instaurer une coordination entre les parents, les services sociaux et de santé et l'ensemble des professionnels associatifs et éducatifs.

Globalement, les politiques de l'enfance et de l'adolescence sont aujourd'hui portées par quatre types d'acteurs principaux : l'État pour l'Éducation nationale, le conseil général pour la PMI, l'ASE et l'action sociale, les CAF (aides aux familles, offre d'accueil et d'activités de loisirs) et les communes (qui jouent un rôle important mais hétérogène notamment pour la petite enfance).

Dans le raccrochage scolaire, des relations sont établies avec la Protection maternelle et infantile, l'assistante sociale de secteur, l'aide sociale à l'enfance. Dans les réseaux d'éducation prioritaire, des relations doivent être établies par l'inspecteur de l'Éducation nationale et le chef d'établissement avec la mairie, le conseil général et la police pour l'amélioration des abords et de leur sécurité. Pour l'école, le niveau de référence est l'académie et/ou le réseau d'éducation prioritaire,

De nombreux services sociaux tels que la PMI, l'ASE, l'aide sociale sont mis en œuvre au niveau des conseils généraux et des départements ; en santé mentale, c'est l'Agence régionale de santé (ARS) ou plus localement le secteur de prise en charge psychiatrique. L'accueil des jeunes enfants se gère au niveau des communes, intercommunalités, centres communaux d'action sociale (CCAS), centres

(1) http://fr.wikipedia.org/wiki/Maison_des_jeunes.

(2) www.mdjlenvol.com/mdj.php.

intercommunaux d'action sociale (CIAS), associations, entreprises de crèches, établissements publics, comités d'entreprise, sur la base d'un cofinancement par les CAF.

En outre, il faut souligner que ce ne sont pas seulement les institutions qui construisent des ressources potentielles pour les enfants, mais souvent aussi des « lieux de vie » plus informels, qui permettent une circulation fluide des paroles, des enfants et des parents.

Des lieux de vie, d'accueil et d'échanges parents-enfants

La Maison des parents à Brest, portée par des bénévoles, avec l'aide du conseil général du Finistère, de la CAF du Nord-Finistère et de la ville de Brest, a ouvert en 2009. Elle vise à rompre l'isolement des parents, à valoriser les compétences parentales et à aider à la socialisation de la famille. Avec l'aide d'éducateurs, dont certains spécialisés en psychologie, c'est un lieu d'activités et d'échanges où l'on vient « se ressourcer entre pairs » : la Maison propose des temps parents-enfants en activités libres et des temps d'ateliers ouverts aux parents avec ou sans leurs enfants.

La Maison verte à Paris dans le XV^e arrondissement est un lieu ouvert tous les après-midi, six jours par semaine, qui accueille dans la convivialité parents et enfants sans formalités administratives, avec une règle d'anonymat. Le projet soutient l'accueil, l'écoute et la socialisation du jeune enfant. En aidant à l'élaboration de l'absence et de la séparation partielle et progressive des enfants et des parents, la Maison verte est structurée autour de deux axes : premièrement, offrir un lieu convivial qui « favorise les échanges sociaux, accompagne la nécessaire prise d'autonomie de l'enfant, pose à travers des règles simples des interdits structurants qui permettent cette autonomie » ; deuxièmement, prévenir les troubles relationnels précoces.

Des marges de progression peuvent être obtenues par le regroupement de plusieurs services sur un même lieu (qui pourrait être labellisé « maisons parents/enfants »). Sur le terrain, de nombreuses initiatives de regroupements existent.

Financés par divers acteurs (Cnaf, MSA, conseils généraux, État) et souvent mis en œuvre par le secteur associatif, les dispositifs de soutien à la parentalité constituent un ensemble composite avec quatre objectifs : accompagner les parents dans leur

rôle de parents ; renforcer les liens entre les familles et l'école ; prévenir la rupture du lien familial (dispositifs de médiation familiale) ; informer les familles.

Dans la première catégorie, les « réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents » (REAAP) proposent essentiellement des activités de groupes de parole organisés ou non autour d'un professionnel. Les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) interviennent auprès des familles en soutien pour le suivi de la scolarité. Organisés hors des locaux scolaires, ils recherchent l'implication des parents par l'organisation de rencontres entre intervenants et parents ou encore de rencontres avec les enseignants. Enfin, les Points Info Famille (PIF) et les Maisons pour les familles offrent un accès à l'information et une aide dans les démarches.

Le développement du soutien à la parentalité est une des priorités de la convention d'objectifs et de gestion (COG) conclue entre l'État et la Caisse nationale des allocations familiales pour la période 2013-2017. La COG prévoit de doubler les moyens budgétaires de cette politique et de rendre l'offre de soutien à la parentalité plus structurée et plus visible. Il est ainsi prévu que les REAAP touchent trois enfants sur dix à l'horizon 2017.

Des exemples de regroupements de services aux familles

Dans de nombreux pays, pour faciliter l'accès aux services destinés à l'enfance et accroître leur coordination, les interventions sont regroupées dans des « centres/maisons de la petite enfance/de la famille ». Ces dispositifs peuvent être ouverts à tous ou s'adresser plutôt aux familles en difficulté, lorsqu'ils sont par exemple mis en œuvre dans certains quartiers. Ces centres peuvent regrouper seulement quelques services et orienter les parents vers d'autres services. Ils peuvent proposer plusieurs services dans un seul lieu ou véritablement les « intégrer ». S'ils regroupent par exemple des services de garde et d'éducation, ces lieux offrent plus de continuité éducative pour les enfants d'âge préscolaire mais aussi plus de continuité entre les services de pré-éducation et l'éducation obligatoire. Les programmes éducatifs proposés gagnent aussi en qualité¹. En mutualisant les dépenses, ces regroupements de services permettraient en outre, selon plusieurs études, une gestion plus efficiente².

(1) Kaga Y., Bennett J. et Moss P. (2010), *Caring and Learning Together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*, Paris, UNESCO, p. 9.

(2) McCain M.N., Mustard J.F. et McCuaig K. (2011), *Le point sur la petite enfance 3. Prendre des décisions, agir*, Toronto, Margaret & Wallace McCain Family Foundation.

En Finlande, où une grande partie des enfants d'âge préscolaire sont inscrits à la crèche ou à l'école préélémentaire, ces services jouent également un rôle important dans le soutien à la parentalité. La coopération entre les centres d'accueil de la petite enfance et les parents se fonde sur l'idée d'un partenariat pour élever l'enfant, tout en respectant le point de vue des parents sur les principes relatifs au développement et au bien-être de leur enfant. Depuis 1982, de façon obligatoire, les municipalités, qui sont en charge des services destinés aux familles et aux enfants, doivent offrir aux citoyens des services de conseil sur l'éducation des enfants et les relations familiales (Child Guidance and Family Counselling Centers). Ils s'occupent également des difficultés familiales en proposant des services comme la médiation familiale. Les enfants peuvent aussi y être vus par des médecins et des psychologues¹.

En Suède, depuis les années 1990, les services d'éducation accessibles aux enfants de moins de 6 ans, de même que les services de santé et services sociaux destinés aux familles, sont regroupés dans des Centres de la famille (Familjecentraler). Des professionnels, pédiatres, infirmières, travailleurs sociaux, psychologues ou personnels en charge des jeunes enfants travaillent ensemble dans ces structures que les parents fréquentent dès le début de la grossesse jusqu'à l'entrée en école primaire. Les parents sont amenés à participer à la vie quotidienne des centres. En plus des services de garde et de santé, des activités culturelles, d'éveil à la musique, des cours divers ou des services de soutien sont proposés. Les parents peuvent aussi simplement s'y retrouver pour discuter. Ces centres facilitent par ailleurs l'intégration des immigrés qui peuvent y apprendre le suédois. Un rapport de 2009 qui évaluait les centres dans la région de Västra Götaland insistait sur leur faible coût par rapport aux bénéfiques. Il pointait leur nombre insuffisant sur le territoire, en soulignant la nécessité d'avoir beaucoup de centres mais de petite taille, afin qu'ils demeurent des lieux conviviaux pour les parents et que la collaboration entre personnels reste simple².

Au Royaume-Uni, les Children's Centres sont des agences de l'enfance qui regroupent en un seul lieu plusieurs services destinés aux parents. Ils sont ouverts à tous et on en compte environ 3 600 sur le territoire. Chaque centre a ses particularités, mais doit obligatoirement offrir des services de santé pour les enfants et les familles ; des services d'accueil du jeune enfant (ou des informations sur les services disponibles localement) ; des conseils ponctuels sur la parentalité ; des conseils sur l'accès à des services spécialisés (orthophonistes, nutritionnistes, etc.). Certains de ces centres peuvent par ailleurs offrir des soins dentaires ; des consultations avec des nutritionnistes ou des

(1) Finlande, ministère des affaires sociales et de la santé ; Council of Europe [Family Database](#).

(2) European Union, European Alliance for Families :

http://ec.europa.eu/employment_social/emplweb/families/?langId=en&id=5&pr_i_id=361.

physiothérapeutes ; une aide à l'arrêt du tabac ; des programmes de soutien à la parentalité ; des cours d'anglais pour les populations dont ce n'est pas la langue maternelle ; l'accès à des travailleurs sociaux ; des services de soutien pour les individus rencontrant des difficultés particulières (financières, d'accès aux prestations sociales, etc.). Les Children's Centres sont la déclinaison plus universaliste des programmes locaux Sure Start lancés en 1998 par le gouvernement de Tony Blair. Ces programmes visaient alors les populations les plus défavorisées. Ils étaient ouverts à tous mais situés seulement dans des quartiers jugés prioritaires. Ils s'adressaient à l'origine aux parents dès le début de la grossesse jusqu'aux 4 ans de l'enfant, avant d'être ouverts à tous les parents d'enfants jusqu'à 14 ans (16 ans en cas de handicap). Avec le programme Every Parent Matters, les (Sure Start) Children's Centres sont mieux implantés, de façon à venir en aide à tous les parents. Toutefois, l'évaluation nationale de Sure Start montre que les conséquences positives associées aux services offerts par les centres Sure Start ne concernent pas les familles les plus défavorisées (mères adolescentes en situation de monoparentalité, couples sans emploi)¹.

Aux Pays-Bas, depuis 2008, les Centres de la jeunesse et de la famille (Centrum voor Jeugd en Gezin – CJG) sont chargés de coordonner et de renforcer les services à destination des familles. Chaque municipalité doit mettre en œuvre au moins un CJG, les municipalités des plus petites villes pouvant s'organiser au niveau régional. Les centres doivent offrir des services de santé pour les enfants, des services de soutien à la parentalité, et faire le lien avec les services d'éducation. Ils peuvent aussi être liés aux services d'accueil de l'enfance, à l'inspection académique, aux services sociaux, aux services pour les femmes enceintes, aux services d'emploi des jeunes, etc.² Ils doivent dans tous les cas prendre place dans des structures existantes, par exemple une clinique de soins pour enfants.

À Harlem aux États-Unis, le *Harlem Children's Zone* (HCZ) offre aux parents et aux enfants des services de la naissance à la fin des études. Lancé et géré par une organisation caritative, le HCZ fonctionne sur fonds privés et publics. Dans un centre où tous les services sont regroupés, les parents d'enfants de moins de 3 ans peuvent accéder gratuitement à des cours de soutien à la parentalité. Des services de garde sont offerts toute la journée en fonction des horaires de travail des parents. Une école (*Charter School*) est disponible pour tous les enfants, avec des programmes enrichis et des horaires étendus. Une clinique offre

(1) Malloch G. (2010), « [La prévention précoce : entre acquis et controverses, quelles pistes pour l'action publique ?](#) », *La Note d'analyse*, n° 205, Centre d'analyse stratégique, décembre.

(2) Nederlands Jeugd Instituut, *Youth and Family Centres in the Netherlands* :

www.youthpolicy.nl/yp/downloadsyp/Publications-Youth-and-family-centres-in-The-Netherlands.pdf.

gratuitement des soins de santé pour les enfants du HCZ. Un service de soutien scolaire est proposé le soir, les fins de semaine et pendant les vacances scolaires. D'autres services sont offerts dans la zone couverte par le projet : un programme et centre d'activités sportives ; un centre de soutien familial offrant divers services aux familles en crise (gestion de l'agressivité et du stress, aide aux parents souffrant d'addiction, etc.) ; des cours de préparation à l'entrée à l'université ; des cours d'apprentissage des nouvelles technologies, etc. Il s'agit d'une approche globale et communautaire visant à s'assurer que les enfants grandissent dans un environnement stimulant.

L'efficacité du programme en termes de réussite scolaire des élèves a été prouvée par des études indépendantes. L'administration Obama, s'inspirant de ce programme, a annoncé en 2008 la création de vingt projets similaires dans d'autres quartiers (*Promise Neighborhoods*).

La création de ces lieux pourrait dans un premier temps prendre place dans le cadre de la généralisation des schémas territoriaux des services aux familles, qui ont vocation à regrouper les acteurs en charge de l'accueil de la petite enfance et du soutien aux parents, afin d'établir un diagnostic des besoins et de planifier le développement de l'offre.

Les solutions ne pourront toutefois pas exclusivement reposer sur la création ou le regroupement de lieux, sachant que synergie, participation et initiative ne se décrètent pas¹. Une clarification de la gouvernance des politiques en direction des enfants, des adolescents et des familles est nécessaire. Si la généralisation des schémas territoriaux des services aux familles constitue un premier pas, cette avancée est insuffisante : les schémas demeurent à ce stade facultatifs, leur périmètre est restreint à l'accueil du jeune enfant et au soutien à la parentalité, et les compétences d'accueil pré, péri et extrascolaire restent également facultatives. La mise en œuvre d'une stratégie intégrée pour l'enfance et l'adolescence supposerait que soit posée la question de la coordination, voire du regroupement, des compétences, aujourd'hui éclatées et pour certaines facultatives, afin d'identifier un

(1) Dinet M., Thierry M. et Janvier G. (2012), [Conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale](#), Groupe de travail « Gouvernance des politiques de solidarité », ministère des Affaires sociales et de la Santé, décembre.

acteur en charge de l'ensemble des politiques en direction des enfants, des adolescents et des familles sur le territoire¹.

Ces acteurs seront responsables d'une organisation *ad hoc* adaptée à la réalité de leur territoire. Ils auront à mettre en place un travail en réseau efficient, à décloisonner des dispositifs, à favoriser les coopérations pluridisciplinaires aux niveaux local, départemental et régional. Par exemple, les centres communaux d'action sociale, les maisons parents/enfants regroupant accueil du jeune enfant et services aux familles, les CAF et les CIAS pourraient fonder un socle d'aiguillage pertinent pour une stratégie de l'enfance et de l'adolescence. Dans l'ensemble, il faut s'assurer de relais organisés permettant d'éviter les interventions trop ponctuelles sans grande portée (comme un séjour épisodique en halte-garderie). Il conviendra enfin de développer des instruments pour étayer les diagnostics partagés à l'échelle d'un territoire.

ORIENTATION N° 18. *Élaborer des schémas territoriaux pour proposer une offre de services décloisonnée permettant de construire des parcours variés qui stimulent le développement des enfants, en partenariat avec les parents. On veillera spécifiquement à intégrer quatre dimensions : l'accueil universel des jeunes enfants, l'offre culturelle et d'activités, le tissage des liens parents-enfants dans le soin et le jeu, et enfin la lutte contre la précarité.*

Proposition a. *Dans le cadre des schémas territoriaux et pour prolonger la démarche des réseaux prioritaires et élargir la logique de parcours culturel et artistique, recenser à un niveau assez fin (intercommunalité) l'offre territoriale d'activités culturelles, associatives, sportives, de « fabrication » et scientifiques accessibles aux enfants et adolescents. Faire connaître cette offre dans les établissements scolaires, la rendre plus lisible pour le public et simplifier les dispositifs d'aides.*

Proposition b. *Créer des instances territoriales de mise en œuvre de la stratégie nationale de l'enfance et de l'adolescence, qui seront aussi des instances d'analyse et de recueil de données pour définir les besoins spécifiques d'un territoire et fixer des objectifs de progression adaptés à la situation locale. Ces instances devraient a minima coordonner l'intervention des acteurs, voire regrouper leurs compétences.*

(1) Pour une réflexion en ce sens, mais limitée au périmètre de l'accueil des jeunes enfants, voir notamment Hamel M.-P. et Lemoine S. (2012), « [Quel avenir pour l'accueil des jeunes enfants ?](#) », *La Note d'analyse*, n° 257, Centre d'analyse stratégique, janvier.



CONCLUSION

Dans ce rapport, nous avons mis en avant des orientations centrales qui répondent à des obstacles spécifiques au développement complet de chaque enfant, comme le manque de confiance en soi et dans les autres, le décrochage scolaire, le fait de ne pas trouver de terrain sur lequel être reconnu.

Ces orientations doivent inspirer nos politiques publiques et leurs priorités. Il reste à les décliner en actions plus concrètes. Le rapport n'est en effet pas allé jusqu'à formuler des propositions précises et échelonnées dans le temps parce que les acteurs à tous les niveaux sauront mieux que nous mettre en musique ces orientations si elles sont adoptées. Il est important que le pouvoir politique s'offre une pause face au flux quotidien d'événements et d'actes, et esquisse l'avenir des politiques en direction des enfants et adolescents. Ce qui compte avant tout dans la réception de ce rapport, c'est le débat autour de sa perspective générale : étendre les terrains sur lesquels les jeunes peuvent apprendre et être reconnus ; mettre l'accent sur « l'être » et le « faire », « l'être ensemble » et le « faire ensemble », avec exigence et accompagnement ; s'attacher à une vision plus unifiée de ce temps à la fois précieux, fragile et toujours déterminant pour les vies d'adultes de demain – ce temps de l'enfance et de l'adolescence.

La traduction opérationnelle des orientations dessinées ici devra éviter d'être une juxtaposition de programmes pilotés en silos ; elle ne devra pas non plus oublier certaines dimensions, notamment relationnelles, moins faciles à mesurer et à appréhender dans les politiques publiques.

Avant tout, notre modèle requiert une connexion plus forte de l'univers scolaire aux autres mondes des enfants et des jeunes : pour permettre une diversification des parcours d'apprentissage, pour mieux porter, inspirer et accompagner les jeunes dans leur « devenir soi » et dans le souci de la vie commune. Une telle connexion modifiera les pratiques professionnelles et demandera une coordination renforcée entre institutions.

Pour assurer cette unité stratégique, il importe de disposer d'un pilotage fort et cohérent aux niveaux national et local. À défaut, de nombreuses propositions risquent de rester un énième encouragement aux initiatives locales, aux professionnels les plus engagés et les plus novateurs, peu à même de changer globalement la donne. C'est pourquoi doit être retenue une approche résolument interministérielle pour définir les objectifs communs, pour développer des approches contractuelles entre État et collectivités territoriales, sans imposer une forme unique.

Nous plaidons donc pour une stratégie nationale interministérielle pluriannuelle fixant quelques priorités en nombre restreint (comme nous l'avons tenté dans ce rapport), en présentant une vision de long terme, avec des indicateurs chiffrés quand ils sont pertinents.

Sur la base de ces priorités, les projets de lois pourraient comporter une évaluation de leur conformité à « l'intérêt de l'enfant » ainsi défini. Un comité interministériel de suivi de la stratégie nationale « enfance et adolescence » pourrait être instauré.

En parallèle, des lieux et formes de coordination entre les acteurs locaux en charge des politiques en direction des enfants et adolescents sur les territoires devraient être mis progressivement en place, pour articuler et unifier des compétences aujourd'hui éclatées.



TABLE DES ORIENTATIONS

Cette table a pour objet de faciliter la navigation du lecteur : pour les intitulés exacts des orientations, on se reportera au texte du rapport.

Premier axe – **Former un individu relié à autrui et capable d’agir en coopérant**

ORIENTATION N° 1 – Bâtir un socle obligatoire de formation par l’expérience pour forger du commun et nouer des liens humains diversifiés (p. 46).

ORIENTATION N° 2 – Lutter contre l’isolement affectif des enfants et des adolescents (p. 48).

ORIENTATION N° 3 – Apprendre à faire face à la violence dans l’apprentissage des relations dans un cadre commun et républicain (p. 53).

ORIENTATION N° 4 – Faire évoluer le cadre légal des relations entre parents et enfants (p. 56).

ORIENTATION N° 5 – Sanctuariser un temps parental (p. 60).

Deuxième axe – **Mieux cultiver les capacités et les talents**

ORIENTATION N° 6 – Développer dès le collège un nouveau modèle de validation des acquis offrant une diversification et une personnalisation des champs de formation des capacités, et articulé à un tronc commun rigoureux resserré (p. 77).

ORIENTATION N° 7 – Faire évoluer la notation pour valoriser les progrès et se doter de moyens d’évaluer des modules moins académiques (p. 80).

ORIENTATION N° 8 – Faire preuve d’une exigence accrue sur la maîtrise du français et la formation au raisonnement (p. 82).

ORIENTATION N° 9 – Renforcer l’articulation entre l’école et les parents (p. 88).

ORIENTATION N° 10 – Développer le travail en réseau des enseignants : les aider à se constituer en communauté apprenante (p. 91).

ORIENTATION N° 11 – Développer des filières d'excellence dans l'enseignement professionnel (p. 93).

Troisième axe – **Renforcer la protection et favoriser l'égalité d'accès aux ressources**

ORIENTATION N° 12 – Soutenir le droit des enfants à développer des liens avec leurs proches, sous réserve de l'intérêt de l'enfant (p. 100).

ORIENTATION N° 13 – Organiser une conférence de consensus pour élaborer des référentiels et des seuils d'alerte partagés, en matière de maltraitance (p. 104).

ORIENTATION N° 14 – Promouvoir l'accueil en petites unités et recentrer la prise en charge sur le care (p. 110).

ORIENTATION N° 15 – Former et informer les parents, coordonner les acteurs de l'éducation à la santé (p. 118).

ORIENTATION N° 16 – Réduire l'écart entre taux de pauvreté des enfants et taux de pauvreté des adultes, en le ramenant *a minima* au niveau atteint avant la crise (p. 121).

ORIENTATION N° 17 – Développer un plan d'accueil universel de qualité des enfants en commençant par un ciblage en faveur des moins aisés, mais avec un objectif universel à horizon 2025-2030 (p. 127).

ORIENTATION N° 18 – Élaborer des schémas territoriaux pour proposer une offre de services décloisonnée (p. 140).



ANNEXES



LETTRE DE MISSION

Le Premier Ministre

2 5 6 5 / 1 3 / sg

Paris, le – 6 NOV. 2013

**Le Commissaire général
à la stratégie et à la prospective**

Monsieur le Commissaire général
à la stratégie et à la prospective

Objet : commission relative à l'enfance et à l'adolescence

Le plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale adopté le 21 janvier 2013 a prévu le principe de l'élaboration d'une stratégie nationale pour l'enfance, « axée notamment sur l'accueil de la petite enfance, le soutien à la parentalité, la lutte contre les inégalités et l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants ».

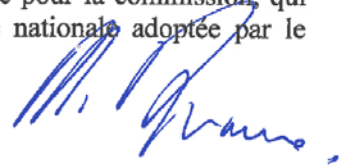
Pour y parvenir, je souhaite que le Commissariat général à la stratégie et à la prospective mette en place une commission ad hoc, chargée, à partir d'un travail d'expertise et de concertation, de formuler des propositions pour une politique cohérente en faveur de l'enfance et de l'adolescence.

L'axe général de la réflexion, qui sera conduite avec le concours de l'ensemble des ministères concernés et la participation de jeunes eux-mêmes, sera le développement de l'enfant et de l'adolescent, de la naissance à l'âge adulte. Je souhaite que la commission accorde une attention particulière à l'adolescence, porte d'entrée dans la jeunesse, priorité du quinquennat.

A partir notamment de l'analyse d'indicateurs sur les inégalités, la commission déterminera les objectifs de développement de l'enfant et de l'adolescent que l'Etat devrait soutenir en priorité. La réflexion sera centrée sur l'éducation sous toutes ses formes (comment devenir adulte), mais aussi sur la protection de l'enfance et sur les questions de santé. La gouvernance, notamment territoriale, des politiques en faveur de l'enfance et de l'adolescence sera un axe transversal de la réflexion. Celle-ci pourra utilement être enrichie par l'analyse d'exemples étrangers.

L'objectif est d'aboutir à un projet d'action globale en faveur du développement de l'enfant et de l'adolescent, permettant de décloisonner les politiques publiques et combinant des propositions de portée générale et des actions spécifiques pour les enfants et les adolescents les plus défavorisés.

Je souhaite qu'à l'automne 2014, un rapport me soit remis, comprenant un diagnostic, les propositions sur le contenu et la gouvernance de la politique en faveur de l'enfance et de l'adolescence, ainsi qu'une proposition de fonctionnement pérenne pour la commission, qui pourrait être amenée à suivre la mise en œuvre de la stratégie nationale adoptée par le Gouvernement.



Jean-Marc AYRAULT



COMPOSITION DE LA COMMISSION ENFANCE ET ADOLESCENCE

Président

François de Singly, professeur à l'université Paris Descartes, Centre de recherche sur les liens sociaux, UMR 7080 CNRS

Membres

Catherine Arnaud, Département de santé publique, université de Toulouse III UMR 1027 Inserm – université de Toulouse III, Unité d'épidémiologie clinique, USMR, CHU Toulouse

Anne Barrère, professeur à l'université Paris Descartes, Centre de recherche sur les liens sociaux, UMR 7080 CNRS

Pascal Bressoux, professeur à l'université Pierre-Mendès-France de Grenoble, membre senior de l'Institut universitaire de France

François Dubet, professeur à l'université de Bordeaux II, directeur d'études à l'EHESS

Édouard Durand, magistrat, coordinateur chargé de la formation à l'école nationale de la magistrature à Paris, ENM Bordeaux

Mercedes Erra, présidente de BETC – Euro RSCG

Bruno Falissard, directeur de l'UMR 669 à l'Inserm, professeur de biostatistique, université Paris Sud 11

Adeline Gouttenoire, professeur à l'université Montesquieu-Bordeaux IV, président de l'Observatoire départemental de la protection de l'enfance

Sylvie Octobre, sociologue, Département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS), ministère de la Culture et de la Communication

Bruno Palier, directeur de recherche CNRS, Centre d'études européennes, Sciences Po Paris

Ludovic Petoïn, proviseur-adjoint, lycée Jacques-Brel, Lormont

Andrée Sfeir, déléguée générale de l'association ÉVEIL, présidente du COGRADE

Xavier Sorbe, sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'Éducation nationale

François Taddéi, directeur de recherche en biologie des systèmes à l'Inserm, faculté de médecine Necker, université Paris Descartes, directeur du Centre de recherches interdisciplinaires, université Paris Descartes

Olivier Thévenon, chargé de recherche, co-responsable de l'Unité de démographie économique, Institut national d'études démographiques

Magda Tomasini, sous-directrice de l'observation et de la solidarité, Direction de la recherche des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES), ministère des Affaires sociales et de la Santé

Frédéric Worms, directeur du Centre international de recherches en philosophie, lettre, savoirs, École normale supérieure

Rapporteure générale

Vanessa Wisnia-Weill, France Stratégie, département Société, institutions et politiques sociales

Rapporteurs thématiques

Catherine Collombet, conseiller scientifique à France Stratégie : famille

Virginie Gimbert, France Stratégie, département Société, institutions et politiques sociales : santé

David Marguerit, France Stratégie, département Société, institutions et politiques sociales : pauvreté

Marie-Cécile Naves, France Stratégie, département Société, institutions et politiques sociales : sports, loisirs, consultation citoyenne

Nadège Séverac, chercheure associée à l'Observatoire universitaire international éducation et prévention, Paris Est-Créteil, sociologue consultant spécialisé en violences intrafamiliales : protection de l'enfance



L'ÉTUDE TNS SOFRES POUR LA COMMISSION

La commission Enfance et adolescence a fait réaliser une étude qualitative pour entendre la parole des enfants et adolescents¹. Confiée à TNS Sofres, cette étude avait pour objectif non seulement de donner la parole aux jeunes mais aussi de comprendre leur(s) monde(s), et la manière dont chacun d'entre eux se construit par rapport aux autres et aux institutions.

En février 2014, la Sofres a mené trente entretiens individuels semi-directifs (intégrant une phase ethnographique d'observation du lieu de vie) d'environ deux heures auprès d'adolescents. Tous âgés de 14 ans, ces adolescents reflètent la diversité de la jeunesse française (milieu social, niveau scolaire, structure familiale, territoire, etc.).

Trajectoire sociale et scolaire	Projet d'orientation	Sexe	Lieu de vie
1 6 entretiens auprès de jeunes issus de familles CSP+ et réussissant scolairement	1 15 entretiens auprès de jeunes ayant un projet d'orientation vers une filière générale	1 15 entretiens auprès de garçons	1 6 entretiens à Paris et RP
2 16 entretiens auprès de jeunes ayant un niveau scolaire moyen (CSP variées)	2 15 entretiens auprès de jeunes ayant un projet d'orientation vers les filières techniques ou professionnelles	2 15 entretiens auprès de filles	2 8 entretiens à Tours
3 8 entretiens auprès de jeunes issus de familles CSP-, en échec ou décrochage scolaire			3 8 entretiens à Rennes
			4 8 entretiens à Montpellier

■ Au sein de chaque point de chute, nous avons fait varier les lieux de vie entre centre-ville, banlieues, zones péri-urbaines proches et éloignées.

La Sofres a dégagé des axes structurants autour desquels s'articule l'univers des adolescents. Elle a également approfondi deux dimensions : d'une part, ce qui est particulièrement investi par les adolescents et, d'autre part, les zones d'inconfort ou de tensions.

(1) L'enquête dans son intégralité figure sur le site de France Stratégie.



SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ALSH	Accueil de loisirs sans hébergement
APS	Assistant chargé de prévention et de sécurité
ARS	Agence régionale de santé
ASE	Aide sociale à l'enfance
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
CAF	Caisse d'allocations familiales
CAVL	Conseil académique de la vie lycéenne
CCAS	Centre communal d'action sociale
CEDRE	Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons
CEEE	Contribution à l'entretien et l'éducation de l'enfant
CEL	Contrat éducatif local
CFA	Centre de formation d'apprentis
CIAS	Centre intercommunal d'action sociale
CIDE	Convention relative aux droits de l'enfant
CLAS	Contrat local d'accompagnement à la scolarité
CNAF	Caisse nationale des allocations familiales
CNED	Centre national d'enseignement à distance
COG	Convention d'objectifs et de gestion
CPE	Conseiller principal d'éducation
CSP	Catégorie socioprofessionnelle
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (ministère de l'Éducation nationale)
DPJJ	Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (ministère de la Justice)
EAJE	Établissement d'accueil du jeune enfant

EPLE	Établissement public local d'enseignement
HCF	Haut Conseil de la famille
INPES	Institut national de prévention et d'éducation pour la santé
MAM	Maison d'assistantes maternelles
MDJ	Maison de jeunes
NEET	<i>Not in education, employment or training</i> (ni étudiant, ni employé, ni stagiaire)
PAJE	Prestation d'accueil du jeune enfant
PIF	Point Info Famille
PISA	Programme for International Student Assessment
PMI	Protection maternelle et infantile
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
RAM	Relais d'assistantes maternelles
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REAAP	Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents
REP	Réseau d'éducation prioritaire
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
TIC	Technologies de l'information et de la communication
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire
VAE	Validation des acquis de l'expérience
ZEP	Zone d'éducation prioritaire
ZUS	Zone urbaine sensible



Directeur de la publication :

Jean Pisani-Ferry, commissaire général

Directrice de la rédaction :

Selma Mahfouz, commissaire adjointe

Secrétaires de rédaction :

Olivier de Broca, Sylvie Chasseloup

Contact presse :

**Jean-Michel Roullé, responsable du service Édition-Communication,
01 42 75 61 37, jean-michel.roulle@strategie.gouv.fr**

RETROUVEZ
LES DERNIÈRES ACTUALITÉS
DE FRANCE STRATÉGIE SUR :



www.strategie.gouv.fr



[francestrategie](https://www.facebook.com/francestrategie)



[@Strategie_Gouv](https://twitter.com/Strategie_Gouv)



FRANCE STRATÉGIE



France Stratégie est un organisme de concertation et de réflexion. Son rôle est de proposer une vision stratégique pour la France, en expertisant les grands choix qui s'offrent au pays. Son action repose sur quatre métiers : évaluer les politiques publiques ; anticiper les mutations à venir dans les domaines économiques, sociétaux ou techniques ; débattre avec tous les acteurs pour enrichir l'analyse ; proposer des recommandations au gouvernement. France Stratégie joue la carte de la transversalité, en animant un réseau de huit organismes aux compétences spécialisées.