Rapport annuel du Défenseur des Enfants

au Président de la République

et au Parlement

Année 2003

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

DÉFENSEUR DES ENFANTS

SOMMAIRE

L'école, outil de la liberté 5

Le Défenseur des Enfants une autorité de l'État

- UNE AUTORITÉ INDÉPENDANTE POUR FAIRE CONNAÎTRE ET RESPECTER LES DROITS DES ENFANTS 13
- LE COMITÉ CONSULTATIF 21
- LA CRÉATION D'UN COMITÉ CONSULTATIF DE JEUNES 24
- LES PARTENAIRES 28
- LES ACTIVITÉS D'INFORMATION 33
- LES RENCONTRES ET AUDIENCES DE LA DÉFENSEURE DES ENFANTS 36

Les dossiers individuels

- ÉTUDE ET ANALYSE 41
- QUELQUES CAS SOUMIS À LA DÉFENSEURE DES ENFANTS 59

Devenir des propositions et préconisations de l'Institution 73

Les dossiers collectifs

- REPENSER L'ACCUEIL DES ENFANTS DE 2-3 ANS 81
- RENFORCER LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS 92
- LA LAÏCITÉ, UNE RICHESSE POUR LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE 100
- L'ÉCOLE UNIQUE EST-ELLE ENCORE L'ÉCOLE DE TOUS ? 104
- APPRENDRE AVEC LES AUTRES, UN DROIT DES ENFANTS HANDICAPÉS 130
- FAIRE FACE AUX VIOLENCES SCOLAIRES 155
- LES RYTHMES À RESPECTER 180
- POUR UNE ÉDUCATION SANS VIOLENCE 192
- DES MINEURS ÉTRANGERS EN DANGER 199
- LE DÉPLACEMENT DE LA DÉFENSEURE DES ENFANTS EN POLYNÉSIE FRANÇAISE 204

Dix propositions de la Défenseure des Enfants 211

Axes de travail 2004 216

ANNEXES

- Loi du 6 mars 2000 complétée par la loi du 22 janvier 2002 et par la loi du 18 mars 2003 218
- Convention internationale sur les droits de l'enfant 220
- Auditions et visites de la Défenseure des Enfants 231

L'école, outil de la liberté

Comme chaque année depuis trois ans, le rapport que je remets le 20 novembre au Président de la République dresse un bilan de l'activité de l'Institution du Défenseur des Enfants. Il analyse aussi l'un des droits fondamentaux reconnus aux plus jeunes d'entre nous. Le thème que j'ai choisi pour 2003 est celui du droit à l'éducation dont tout nous démontre qu'il est ressenti par la société, à juste titre, comme un droit primordial.

L'activité de notre Institution est à présent entrée dans un rythme qui n'est ni celui de ses débuts, nécessairement marqués par la constitution d'une équipe, l'établissement de son budget et plus que tout, par des caps à fixer, des priorités à définir ; ni celui d'une institution forgée par de longues habitudes de travail, par des décennies d'inscription dans le paysage social. Parvenue à mi-mandat, je peux à présent dégager quelques lignes de force qui engageront davantage l'avenir.

L'observation des dossiers individuels dont nous sommes saisis, plus que jamais, se révèle lourde d'enseignements sur les plaintes que les enfants et leurs parents expriment à l'égard de notre société. En nombre, l'effectif de ceux qui s'adressent à nous continue de s'accroître régulièrement, en moyenne de 15 % chaque année, ce qui est à la fois signe de reconnaissance pour notre Institution, mais moins bon signe quant au respect dû aux droits des enfants. La nature des réclamations qui nous sont adressées marque des constantes auxquelles s'ajoutent cette année deux profondes modifications.

Des constantes tout d'abord : la première des raisons pour lesquelles l'Institution du Défenseur des Enfants est saisie demeure la question douloureuse du règlement des séparations et des divorces. Il s'agit là en particulier de l'organisation des visites et de l'hébergement, à propos desquels les parents se déchirent. Bien entendu, il n'entre pas dans les missions de notre Institution de remettre en cause les décisions de justice. Force est de constater cependant que celles-ci ne sont parfois contestées que faute d'être comprises : dans ce cas, notre travail consiste à les expliciter et, il n'est pas rare que ces explications suffisent à éteindre la requête. Il arrive, dans d'autres cas, qu'un enfant nous paraisse en danger malgré une décision de justice, ou en l'absence de toute intervention administrative ou judiciaire. Il nous revient alors, comme le veut la loi, d'en informer aussitôt le Procureur de la République. À noter que les relations du Défenseur des Enfants avec l'Institution judiciaire sont empreintes de respect mutuel et de totale coopération.

Deux profondes modifications sont intervenues cette année dans le type de réclamations parvenues à l'Institution : d'une part, les saisines portent à présent, de plus en plus souvent, sur la situation de groupes d'enfants. Non seulement sur des fratries, mouvement déjà amorcé les années précédentes, mais aussi sur des groupes beaucoup plus larges : une classe, un groupe scolaire, des immeubles insalubres... De telles réclamations concernant des collectivités d'enfants ont triplé en un an.

Autre modification, tout aussi saisissante : les saisines portant sur les relations des enfants avec l'école ont littéralement explosé au cours de cette année, passant de la sixième à la deuxième place dans les motifs de réclamations. Déscolarisations brutales d'enfants réputés difficiles, défauts de scolarisation d'enfants handicapés et même mauvais traitements physiques et psychologiques émanant d'enseignants, autant de situations qui nous ont paru d'un autre âge et que nous avons traitées en étroite liaison avec l'Éducation nationale.

Viennent enfin, presque avec la même fréquence, les situations liées à la santé et, de nouveau, au handicap, puis

les difficultés des enfants étrangers vivant sur notre sol, la maltraitance, les problèmes de logement, les difficultés liées à l'incarcération des parents…

Bien entendu, notre Institution reflète les problèmes les plus aigus auxquels se heurtent les enfants de ce pays. En ce sens, elle apporte de bien mauvaises nouvelles. Celles-ci ne nous masquent heureusement pas le fait que les enfants qui vivent sur notre sol sont, dans leur immense majorité, bien traités et par leur famille et par la société. Et même qu'ils sont, pour la plupart d'entre eux, extraordinairement privilégiés au regard des enfants de notre planète.

Parmi les droits fondamentaux reconnus aux enfants par les textes français autant que par les traités internationaux ratifiés par la France, figure bien évidemment le droit à l'éducation. Non pas seulement celui d'être scolarisé mais aussi celui de bénéficier d'une école qui contribue, comme le précise la Convention internationale sur les droits de l'enfant, à l'épanouissement de l'enfant.

Ces textes, et la philosophie qui les inspire, sont-ils pleinement respectés dans notre société ? Au moment où, pour reprendre les termes employés par le Premier ministre, M. Jean-Pierre Raffarin, il convient de « replacer l'éducation au cœur de la nation » (21 août 2003), la question de l'école et de son fonctionnement apparaît en effet essentielle, comme en témoigne le vaste débat engagé sur ce thème dans le pays. Elle constitue la trame du travail que nous avons effectué cette année.

Nous n'avons pas voulu, et nous n'aurions pas pu, aborder l'ensemble des questions qui se posent à notre système éducatif. Nous avons en revanche cherché, à travers plusieurs thèmes, à répondre à une question centrale : l'école répond-elle aux exigences de développement de l'enfant ? C'est-à-dire son droit à être respecté non seulement comme être en devenir mais aussi comme personne, à tous les stades de son évolution. Discipline dans l'institution scolaire, formation des enseignants, accueil du tout-petit, scolarisation des enfants handicapés, devenir de ceux qui « décrochent » du système, tels ont été les principaux axes de notre réflexion. Auxquels s'ajoute la question de la vie

extra-scolaire des enfants : que font-ils de leur « temps libre » ? La société leur apporte-t-elle un soutien suffisant pour que ce temps libre ne soit pas un temps mort ?

« Enfant ». Il peut paraître évident que le mot revienne constamment sous ma plume. Aussi étrange que cela puisse paraître, l'école hésite parfois à l'employer, et même y renonce souvent, lui préférant le terme d'élève, plus conforme, nous a-t-on dit, à la conception de l'école républicaine. Ce débat nous est apparu au premier abord de pure rhétorique. Il n'en est pas moins révélateur d'une question fondamentale : comment l'enfant doit-il être considéré par l'école ? D'abord comme, justement, un enfant, puis un adolescent, que la société doit aborder et respecter à travers toutes les facettes de sa personnalité ? ou bien comme un être coupé de la réalité extérieure qui se borne à recevoir des connaissances transmises par ses aînés, le travail de l'école n'étant pas, alors, d'éduquer mais d'instruire ?

Il va sans dire que, pour nous, cette question est tranchée. Outre le fait que le ministère responsable n'est plus, comme ce fut le cas, celui de l'Instruction publique mais celui de l'Éducation nationale, l'école a bel et bien affaire à des enfants et à des adolescents, même si elle n'a pas, à elle seule, la mission d'éduquer, mission de la famille, des institutions et de la société tout entière. En d'autres termes, les élèves sont *aussi* des enfants et des adolescents : il semble bien étrange qu'une telle évidence doive être réaffirmée.

C'est à la lumière de cette conception, qui traverse notre Institution, que notre travail s'est réalisé. Il a porté, notamment, sur la discipline à l'intérieur des établissements, c'est-à-dire sur les modalités de règlement des tensions, voire des violences, qui s'y font jour. Il ressort de cette recherche que, soumise parfois à des tensions extrêmes, qui vont des actes d'incivilité quotidienne à des violences inadmissibles, commises par certains jeunes sur leurs camarades ou sur des enseignants, l'école a parfois exagérément reproduit un modèle qui lui est étranger : celui de l'institution judiciaire. On peut évidemment comprendre que, face à des actes inacceptables, l'institution scolaire réagisse parfois très fortement. Mais la justice est là pour cela : sanctionner la violence, où qu'elle se produise, lorsqu'elle

relève du droit pénal. Pour le reste, l'école peine, nous a-t-il semblé, à inventer des procédures qui lui soient propres, adaptées aux actes commis et à la personne de leurs auteurs sans pour autant reproduire à l'excès le fonctionnement d'un tribunal. La réflexion sur ce thème, nous semble-t-il, ne fait que s'amorcer.

Autre sujet qui pourrait appeler de profondes modifications, liées à la solution du problème précédent. Face aux difficultés croissantes de leur métier, les enseignants souffrent, ils nous l'ont dit tout au long de cette année, d'une formation qu'ils jugent souvent peu adaptée à leurs tâches actuelles. Certes, les connaissances théoriques que l'on exige d'eux dans leur discipline leur paraissent suffisantes. Il n'en va pas de même de l'approche des enfants et des adolescents, de leur psychologie individuelle et collective, de leurs attentes à l'égard du système scolaire, bref de la pédagogie. Cette dernière nous paraît une discipline insuffisamment développée et enseignée dans notre pays. D'autant que, comme l'écrit François Dubet, « les problèmes sociaux et ceux des adolescents sont entrés dans l'école ». Non pas que cette dernière soit chargée, à elle seule, de les résoudre. Les enseignants, en revanche, doivent être mieux armés pour y répondre.

Qu'en est-il de l'accueil des tout-petits à la maternelle, à savoir la tranche d'âge des deux-trois ans, période essentielle au cours de laquelle s'acquiert le langage et se structure le petit d'homme ? Depuis une vingtaine d'années s'est développée dans notre pays la scolarisation des tout-petits, de deux à trois ans, qui atteint à présent le tiers de cette classe d'âge, pratique absolument unique en Europe. Cette pratique relevait des meilleures intentions : améliorer les capacités d'éveil des tout-petits, donc leurs performances scolaires ultérieures, favoriser l'accueil des très jeunes enfants des groupes défavorisés, telles étaient les motivations principales. Plusieurs études étant venues conforter ces principes, il est apparu nécessaire à beaucoup d'augmenter la scolarisation des tout-petits.

Malheureusement, l'observation démontre aujourd'hui que la réalité ne correspond pas à ce tableau initial. La tranche d'âge deux-trois ans n'étant pas celles des acquisi-

tions cognitives, l'école « classique » (deux adultes chargés d'un groupe de vingt-cinq tout-petits, en moyenne) n'étant pas adaptée à leurs besoins de calme, de sommeil, de contacts duels, il apparaît que cette approche doit être revue.

Les spécialistes de la petite enfance que nous avons consultés nous ont en effet présenté un bilan inquiétant de la situation actuelle : enfants nerveux, angoissés, parfois agressifs, présentant même, selon le docteur Boris Cyrulnik, des symptômes de stress posttraumatiques à l'arrivée à l'école primaire. À quoi s'ajoute l'inefficacité de la formule, voire sa nocivité, selon le professeur Bentolila, pour ce qui est de l'apprentissage de la langue. Et ce, en particulier, pour les non-francophones.

De deux choses l'une : ou l'école peut répondre aux besoins très spécifiques de ce groupe d'âge (vie collective en très petits groupes, encadrement par des adultes nombreux et formés à ce travail, rythmes strictement adaptés à leurs besoins) et s'organise en conséquence, ce qui appellerait de profondes modifications et des dépenses élevées. Ou elle ne le peut pas, en tout cas à elle seule.

Dans cette hypothèse, il convient de multiplier les structures nécessaires à l'accueil de ces enfants : crèches, jardins d'enfants, classes-passerelles, etc. de sorte que les parents puissent concilier activité professionnelle et vie familiale. Des expériences déjà menées en ce sens démontrent que c'est possible. Nous sommes, pour le moment, très loin du compte.

Car la prise en charge des tout-petits a un coût. La formule de l'école, telle qu'elle fonctionne aujourd'hui, est certes « économique » puisqu'elle consiste à faire prendre en charge par l'institution scolaire, gratuitement pour les familles et à peu de frais pour les collectivités locales, le tiers – pour le moment – d'un groupe d'âge dont l'accueil est naturellement onéreux. Soit dit en passant, les familles qui ont recours à cette formule ne sont pas prioritairement celles qu'elle visait initialement puisqu'elle est particulièrement développée, sauf exceptions, dans les zones et dans les milieux les plus favorisés. En bref, l'accueil des deux-trois ans nous semble devoir être profondément

repensé de telle sorte qu'il respecte rigoureusement les exigences de leur développement.

Comme doit être repensé, et c'est également une urgence, l'accueil des enfants handicapés. Dans sa « Lettre à ceux qui aiment l'école », le ministre de l'Éducation nationale, M. Luc Ferry, écrit : « Tous les enfants ont droit à l'école : nous devons faire en sorte que ce principe devienne une réalité pour les quelque 15 000 enfants ou adolescents que nous ne parvenons pas encore à scolariser. »

Constat accablant : le déficit en places touche aussi bien l'école classique, pour les enfants handicapés qui pourraient y être intégrés, que l'éducation spécialisée pour les plus lourdement atteints. Dans les deux cas, des parents sont livrés à un véritable parcours d'obstacles, au détriment de l'équilibre familial et soumis à la froideur brute des réponses administratives. Certains, de ce fait, se tournent vers l'étranger, la Belgique en particulier, où un meilleur accueil leur est réservé, au mépris de notre droit interne qui consacre le droit à la scolarisation pour tous les enfants, quels qu'ils soient. Le plan que le gouvernement a mis en place pour remédier à une telle situation relève de l'urgence. Mais aussi d'un très grand effort financier.

Se pose aussi, avec acuité, la question des enfants que le système scolaire classique ne parvient pas à intégrer, ceux que leur parcours de vie a déjà blessés, ceux qui font échec à toute tentative d'approche, pour des raisons aussi variées qu'individuelles. À ceux-là, notre école parvient-elle à répondre ? Il y faut des inventions pédagogiques, parfois des trouvailles, une sorte de véritable travail de laboratoire que notre système doit savoir accueillir. C'est loin d'être toujours le cas. Pourtant l'approche très innovante de ces enfants « décrocheurs » nous est apparue, bien souvent, comme vitale pour beaucoup d'entre eux. De telles innovations pédagogiques doivent trouver toute leur place dans notre système scolaire.

Que font, enfin, les enfants durant leur vie extra-scolaire ? Des devoirs, parfois trop, pas toujours suffisamment encadrés. En dehors de cela, une multitude de possibilités leur sont offertes grâce aux efforts conjoints, en particulier, des associations et des collectivités locales qui accomplissent là une

tâche aussi complexe qu'indispensable. Là encore, des améliorations peuvent sans aucun doute être apportées, mais il faut saluer les innombrables initiatives qui se déploient dans ce domaine. Un domaine où l'inventivité reste le maître mot, tant il convient de s'adapter rapidement à l'univers quelque peu chahuté où vivent la plupart des enfants et des adolescents.

En conclusion, les principaux constats du présent rapport sont clairs. Notre système éducatif est-il, comme l'écrit M. Luc Ferry dans son ouvrage, « l'un des meilleurs du monde » ? Il est certes parvenu à scolariser la quasi-totalité des enfants, ce qui est assurément à porter à son crédit. Mais il regarde son avenir sans optimisme. Les membres du Comité de jeunes que j'ai constitué, et qui ne ménagent pas leurs critiques sur le système scolaire, nous ont aussi parlé de ces professeurs qui leur transmettent leur passion d'apprendre. Sur ceux-là, ils sont intarissables. À ceux-là, ils veulent bien s'identifier.

C'est ce regard-là, regard d'estime réciproque, dont ce rapport veut aussi témoigner. Lors d'une rencontre organisée entre les jeunes de notre Comité « Junior » et Lucie et Raymond Aubrac, rencontre jugée par eux inoubliable tant ils ont eu le sentiment d'avoir côtoyé ceux qui ont fait notre histoire, nous avons croisé ces regards. Nous y avons lu autant d'émerveillement que d'espoir. Espoir que les enseignants conservent ou retrouvent la passion de transmettre. Au moment où s'ouvre dans le pays une réflexion – vitale – sur un système éducatif, puisse cet appel être entendu.

Claire BRISSET
Défenseure des Enfants



Le Défenseur des Enfants une autorité de l'État

Une autorité indépendante pour faire connaître et respecter les droits des enfants

Le Parlement a adopté le 6 mars 2000 une loi instituant un Défenseur des Enfants.

C'est une autorité de l'État, indépendante, qui ne reçoit d'instructions d'aucun ministère, d'aucune administration, d'aucune autre institution publique ou privée.

Son titulaire « ne peut être poursuivi, recherché ni arrêté pour les opinions émises ou les actes accomplis dans l'exercice de ses fonctions ».

Le Défenseur des Enfants est chargé de défendre et de promouvoir les droits de l'enfant tels qu'ils ont été définis par la loi ou par « un engagement international régulièrement ratifié ou approuvé » tel que la Convention internationale sur les droits de l'enfant adoptée par les Nations unies le 20 novembre 1989 et ratifiée par la France en juillet 1990.

Il peut être saisi à propos de conflits entre des personnes privées ou de litiges entre un citoyen et l'administration lorsque l'intérêt de l'enfant est en cause.

Le Conseil des ministres du 4 mai 2000 a nommé Claire Brisset au poste de Défenseur des Enfants pour une période de six ans.

La création de cette Institution montre toute l'importance que le pouvoir exécutif et législatif attache au respect des droits de l'enfant et à leur application.

La loi du 6 mars 2000 confie quatre missions essentielles au Défenseur des Enfants

1- Le Défenseur est saisi de cas individuels à propos desquels les droits des enfants n'auraient pas été respectés. Ces cas n'ont pu être résolus d'une manière satisfaisante et équitable bien qu'ils aient fait l'objet de tentatives de traitements par les multiples structures dont dispose la société française en ce domaine.

Le Défenseur ne se substitue pas aux services spécialisés, aux associations, au dispositif social et judiciaire de protection de l'enfance. Il intervient lorsque les procédures et les recours normaux se sont avérés inopérants et que les enfants en sont les victimes, lorsque les effets de ces situations entravent leur développement et compromettent leur équilibre.

Le Défenseur examine la réclamation et, si elle lui paraît justifiée, signale le cas aux autorités compétentes en matière de justice ou d'aide sociale. Certains cas seront transmis au Médiateur de la République. Dans cette hypothèse, le Défenseur est tenu informé de l'évolution du dossier.

2 - Le Défenseur des Enfants identifie et met en évidence d'éventuels dysfonctionnements collectifs qui se produisent au détriment des enfants, dont il est averti ou qu'il relève lui-même. Il vérifie que les droits de l'enfant sont réellement pris en compte et respectés dans les lieux et dans les situations les plus variés de la vie de l'enfant : à l'école, à l'hôpital, en foyer, en prison...

3 - Le Défenseur des Enfants élabore des propositions de réforme dans les textes ou dans les pratiques lorsqu'il apparaît que ceux-ci ne prennent pas suffisamment en considération les droits des enfants ou ne sont pas conformes à ces droits au regard des engagements internationaux que la France a ratifiés. Ce faisant, il fait entendre la voix des enfants sur des sujets qui les touchent directement.

4 - Le Défenseur des Enfants assure la promotion des droits de l'enfant et organise des actions d'information sur ce thème, en particulier à l'occasion de la Journée nationale des droits de l'enfant le 20 novembre. À l'occasion de cette

journée, le Défenseur présente au Président de la République et au Parlement un rapport annuel dans lequel il établit le bilan de son activité et présente ses propositions de réforme. Ce rapport est publié.

Le Défenseur des Enfants est saisissable directement par les enfants, par leurs représentants légaux ou par des associations défendant les droits des enfants et reconnues d'utilité publique. Cette saisine se fait par écrit. Il n'est pas nécessaire de faire intervenir un parlementaire.

Le Défenseur des Enfants peut également s'autosaisir à propos de cas ou de situations dans lesquels les droits de l'enfant ne lui paraissent pas convenablement respectés.

Le Défenseur des Enfants ne prend pas en charge les situations d'urgence, auxquelles répondent les services spécialisés tels le téléphone vert national 119. Le Défenseur des Enfants peut néanmoins faire des signalements à l'autorité judiciaire, comme le prévoit la loi.

L'article 13 de la loi du 22 janvier 2002 sur l'accès aux origines des personnes adoptées et des pupilles de l'État a étendu la compétence du Défenseur des Enfants en rendant applicable aux territoires et collectivités territoriales d'Outre-mer la loi du 6 mars 2000 instituant cette Institution. Cet article 13, fruit d'un amendement déposé par Mme Christiane Taubira, députée de Guyane et membre du Comité consultatif du Défenseur des Enfants, étend donc la compétence du Défenseur à Mayotte, à la Polynésie française, à la Nouvelle-Calédonie et à Wallis et Futuna.

Saisine directe de la Commission de déontologie de la Sécurité par le Défenseur des Enfants

Une disposition importante pour le respect des droits de l'enfant a été apportée par l'article 111 de la loi sur la sécurité intérieure du 18 mars 2003 (loi 2003-239) modifiant la loi du 6 juin 2000 portant création de la Commission nationale de déontologie de la sécurité. Désormais, celle-ci « peut être saisie directement par le Défenseur des Enfants ».

Cette commission, présidée par M. Pierre Truche, veille « au respect de la déontologie par les personnes exerçant des activités de sécurité sur le territoire de la République », ce qui concerne tous les agents des forces de sécurité : police nationale et gendarmerie, police municipale, person-

nel pénitentiaire, forces privées de sécurité. La Commission vérifie les faits signalés et, si nécessaire, engage des démarches susceptibles d'aboutir à des poursuites disciplinaires. Elle transmet ses observations au ministre de l'Intérieur.

Ainsi, les mineurs victimes d'actes non conformes à la déontologie de la part d'agents chargés de la sécurité ou qui ont été témoins de tels actes peuvent-ils les faire connaître à la Commission par l'intermédiaire du Défenseur des Enfants.

UNE ÉQUIPE

Claire Brisset, Défenseure des Enfants

Direction

Marc Scotto d'Abusco, Délégué général
Claude Desjean, Chef de cabinet
Patrice Blanc, Secrétaire général

Conseillers

Annie Bouyx, Inspectrice principale de l'action sanitaire et sociale
Christian Danabé, Psychologue clinicien
Alain Vogelweith, Magistrat

Section d'instruction des dossiers

Guilaine Carrard Blazy, chargée de mission
Isabelle Chavignaud, chargée de mission
Valérie Clère, chargée de mission
Philippe Debacker, chargé de mission
Myriam Decornoy, chargée de mission
Myriam Louiserre, chargée de mission
Véronique Mahl, chargée de mission
Laurence Mardirossian, chargée de mission
Philippe Quentin, chargé de mission
Pauline de Saint Hilaire, chargée de mission

Section éditoriale

Odile Naudin, chargée de mission
Anne Terrier, chargée de mission

Section administrative

Étienne Bancal, responsable de la gestion administrative et financière

Géraldine Bouy, assistante de Claire Brisset
François Carlotti, technicien logisticien
Ginette Eluere, secrétaire
Maryse Gérodel, secrétaire
Chantal Froment, accueil-standard

Consultantes

Françoise Larroque, commissaire de police
Caroline Wilson

Les correspondants territoriaux



Photo : D. Mendiboure

La Défenseure des enfants et son équipe.

Un réseau territorial, venant en appui aux services centraux de l'Institution est progressivement constitué en métropole et Outre-mer. Les correspondants territoriaux souscrivent l'engagement éthique signé par chaque collaborateur de l'Institution. Chaque correspondant territorial est nommé pour un an, renouvelable, par la Défenseure des Enfants. Il est naturellement soumis au secret professionnel comme l'ensemble de l'équipe.

Le correspondant territorial doit faciliter la compréhension et le traitement des saisines individuelles par l'éclairage qu'il apporte aux services centraux de l'Institution sur tous les

aspects de la situation du mineur. À ce titre il est fréquemment amené à prendre l'attache des institutions, associations ou personnes physiques présentes dans le dossier. Le correspondant territorial travaille en coordination avec la personne des services du Défenseur des Enfants, responsable du dossier.

Au correspondant revient également la fonction d'établir localement des relations de confiance avec les différents représentants des administrations, des services publics ou privés et toutes institutions intervenant dans le champ de la protection de l'enfance et du respect de ses droits et de maintenir ces relations. Il fait connaître au Défenseur des Enfants des dysfonctionnements, des difficultés collectives ou, à l'inverse, des initiatives favorables au respect de l'enfant, qu'il a pu relever sur son territoire.

Le correspondant territorial, dans la zone géographique qui lui a été confiée, contribue à la promotion des droits de l'enfant et aux actions d'information sur ces droits et leur respect effectif auprès des diverses institutions sociales et judiciaires, des écoles, des établissements sociaux, des collectivités...

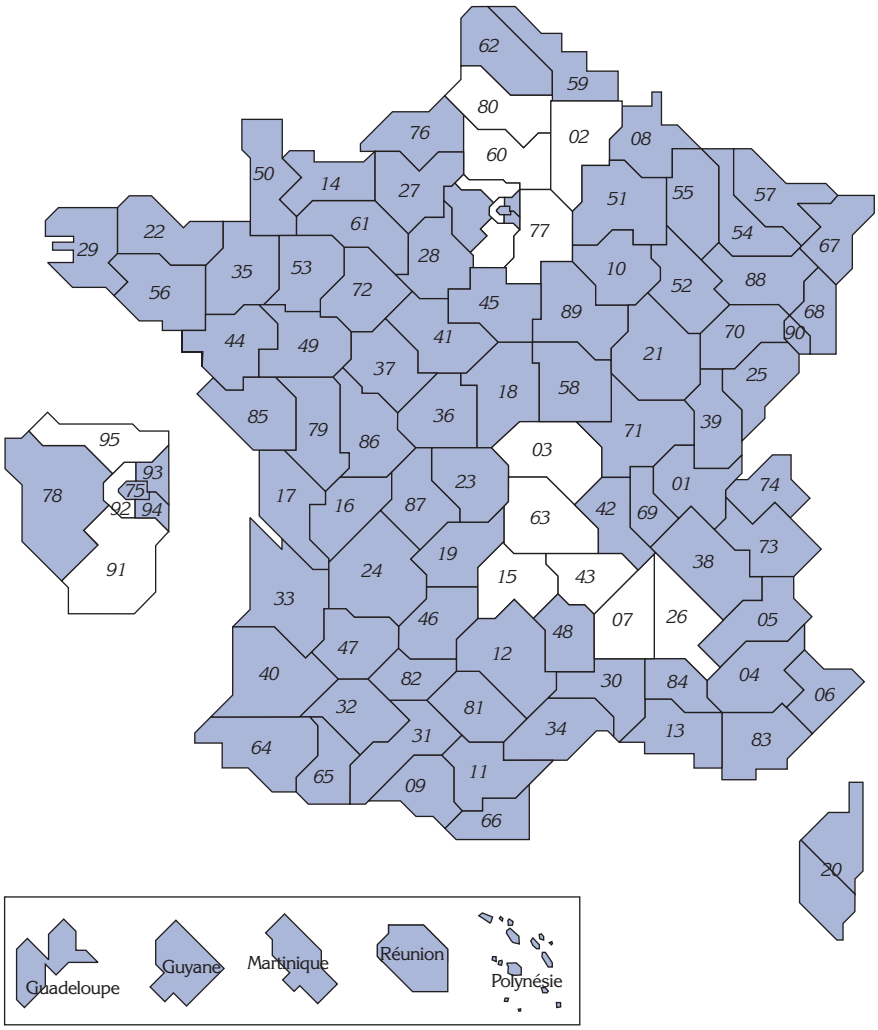
Les correspondants territoriaux participent chaque année à des rencontres de travail communes au sein de l'Institution. Celles-ci se sont déroulées le 14 février et le 12 septembre 2003. Afin de permettre aux correspondants nommés Outre-mer d'être pleinement intégrés au sein du réseau national, le ministre de l'Outre-mer a accepté de prendre en charge leurs frais de transport pour deux déplacements par an vers la métropole.

À la date d'édition de ce rapport, trente-neuf correspondants territoriaux (nommés ou en période d'essai) sont joignables sur le territoire métropolitain ou dans les DOM-TOM. Leur liste est consultable sur le site internet *www.defenseurdesenfants.fr.*

Correspondants territoriaux de la Défenseure des Enfants

	zone d'intervention	coordonnées
Jacques Bancal	78	06 14 32 80 13
Robert Billaut	45 – 28	06 66 13 16 44
Jean-Pierre Blanc	24 – 16 – 17	06 75 16 58 10
Didier Botteaux	67 – 68	06 73 88 49 40
Martine Boutaine	65 – 81	06 88 14 76 27
Florence Campserveux	54 – 55 – 57 – 88	06 88 07 57 02
Antoine-Pierre Carlotti	Corse 2A – 2B	–
Michel Chane San	La Réunion 974	06 92 70 65 24
Chantal Chesnel	53 – 72	06 20 90 28 69
Thierry Choubrac	11 – 34 – 66	06 20 78 23 11
Maïté Delaby-Millet	30 – 48	06 79 64 52 01
Jean-François Deret	19 – 23 – 87	06 73 00 58 51
Claude Dongar	Martinique 972	06 96 32 87 30
Isabel Dousset	12 – 46 – 82	06 63 70 46 61
Mireille Ducos	Guyane 973	–
Nicole Dufrenoy	94	06 62 55 37 67
Jean-Claude Fages	04 – 05	06 85 30 41 85
Monique Faucheux	21 – 58 – 71 – 89	06 76 41 98 81
Pierre Ferret	18 – 36	06 64 51 80 83
Françoise Finon	13 – 83	06 84 07 00 54
Colette Gayraud	31 – 09 – 32	06 13 44 93 36
Anne-Chantal Grevy-Pigelet	38 – 73 – 74	06 12 18 51 94
Monique Guillaume	84	06 62 54 21 25
Roberte Hamousin-Metregiste	Guadeloupe 971	06 90 65 57 57
Valérie Jabot	37 – 41	06 87 49 24 85
François Jacob	25 – 39 – 70 – 90	06 87 09 04 68
Paul Lahaye	14 – 50 – 61	06 20 25 24 99
François Le Guiner	Polynésie française 98	00 689 71 24 29
Jean-Claude Mari	06	06 64 80 33 64
Antoinette Moussa-Montaigne	93	06 70 77 70 19
Jacky Poulain	08 – 10 – 51 – 52	06 63 48 06 00
Jean Rivoire	69 – 42 – 01	06 89 96 62 26
Albert Soubigou	22 – 29 – 35 – 56	06 89 52 36 59
Pierre Swagten	44 – 49 – 85	06 23 07 58 11
Gaby Taub	75	06 08 73 73 24
Yves Thiery	59 – 62	06 70 37 61 77
Catherine Tourrette	79 – 86	06 77 74 70 89
Chantal Vidal	33 – 40 – 47 – 64	06 22 16 67 94
Anne Ysnel	76 – 27	06 16 72 95 06

Implantation géographique des correspondants territoriaux



Le comité consultatif

Ce Comité consultatif rassemble des personnalités dont l'expérience et les compétences permettent d'assister la Défenseure dans ses réflexions et de contribuer à son action dans les domaines de l'enfance et de l'application de ses droits.

Ce Comité s'est réuni en assemblée plénière le 24 avril et le 22 octobre 2003

Actuellement, il est composé des personnalités suivantes :

Roselyne Bachelot-Narquin	Ministre de l'Écologie et du Développement durable
Thierry Baranger	Magistrat, Président de l'association des magistrats de la jeunesse
Jacques Barrot	Député de la Haute-Loire
Alain Bentolila	Professeur de linguistique à l'université de Paris V
Pervenche Beres	Députée au Parlement européen
Michel Bernard	Président d'association d'action éducative
Bernard Birsinger	Maire de Bobigny
Paul Bouchet	Avocat, Conseiller d'État honoraire
Guy Braibant	Président de section honoraire au Conseil d'État
Jean-Paul Bret	Maire de Villeurbanne
Denise Cacheux	Présidente du COFRADE (Conseil français des associations de défense des droits de l'enfant)
Claire-Lise Campion	Sénatrice de l'Essonne
Boris Cyrulnik	Neuropsychiatre
Patrice Dunaigre	Pédopsychiatre (Paris)
Marceline Gabel	Chargée de cours à l'université de Paris-X
Annie Gaudière	Directrice du SNATEM (Service national d'appel téléphonique pour l'enfance maltraitée)
Marc Gentilini	Président de la Croix-Rouge française
Gaëtan Gorce	Député de la Nièvre
Hervé Hamon	Président du tribunal pour enfants de Paris

Françoise Héritier	Anthropologue, Professeur honoraire au Collège de France
Claudine Ledoux	Maire de Charleville
Claude Lelièvre	Délégué général aux Droits de l'enfant en Belgique (Communauté française)
Daniel Marcelli	Professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent (Poitiers)
Jean-Louis Nadal	Procureur général près la cour d'appel de Paris
Lucien Neuwirth	Membre du Conseil économique et social
Dominique Paillé	Député des Deux-Sèvres
Jacques Pelletier	Sénateur de l'Aisne
Monique Pelletier	Avocate, membre du Conseil constitutionnel
Jean-Marie Rouart	Écrivain, journaliste, membre de l'Académie française
Jacqueline Rubellin-Devichi	Professeur émérite à l'université Jean-Moulin, Lyon II
Christiane Taubira	Députée de Guyane

Le Comité a été endeuillé au cours de l'année écoulée par la disparition du docteur Gérard Azoulay et du docteur Stanislas Tomkiewicz.

Pédiatre passionné par son métier, le docteur **Gérard Azoulay** avait été membre de plusieurs associations de réflexion sur l'exercice de la pédiatrie et les relations médecin, famille, enfants. Médecin exigeant, chaleureux, toujours en éveil, il avait su nouer des relations aussi bien avec les familles de ses jeunes patients qu'avec différentes institutions. En outre, il avait le don de rassembler des disciplines et des personnalités diverses pour leur permettre de se rencontrer et d'échanger. C'est ainsi qu'en juin 2000 il avait organisé « les journées de Saint Anthème », colloque transdisciplinaire autour de l'enfance en danger qui, ultérieurement, donna lieu à une publication. Malgré les atteintes de la maladie, Gérard Azoulay avait pris part à de nombreuses réunions de travail pour l'élaboration du rapport d'activité 2002 de la Défenseure des Enfants, très largement axé sur la santé des enfants et des adolescents. Nous ne cessons de regretter son attachement à la cause des enfants.

C'est avec beaucoup de tristesse que la Défenseure des Enfants et toute son équipe ont appris la mort, le 4 janvier 2003, de leur ami **Stanislas Tomkiewicz**. Pédopsychiatre de grande renommée, spécialiste internationalement reconnu de l'autisme, du polyhandicap et des questions liées à l'adolescence, il avait accepté, dès la création de l'Institution, de rejoindre le Comité consultatif chargé de prodiguer éclairages et conseils.

Intuitif, profondément attentif aux personnes, volontiers iconoclaste, S. Tomkiewicz était devenu une figure emblématique de la pédopsychiatrie française en dehors des modes et des coteries. Il avait fait date notamment par son approche des adolescents délinquants au foyer de Vitry et, plus récemment, il avait été l'un des promoteurs de la notion de résilience dont il avait fait lui-même l'expérience lors de son « adolescence volée » dans le ghetto de Varsovie et au camp de concentration de Bergen-Belsen durant la seconde guerre mondiale. Il nous manquera profondément comme il manquera à tous ceux qu'il soignait.

Création d'un Comité consultatif de jeunes

Afin de rester à l'écoute des jeunes, ces 13,5 millions de mineurs au nom desquels elle parle et, tout particulièrement des adolescents, la Défenseure des Enfants, a constitué un Comité consultatif de jeunes. Celui-ci est composé de vingt et un jeunes, garçons et filles, âgés de 14 à 17 ans, issus de tous les horizons géographiques, sociaux, scolaires, associatifs, fidèles à la diversité des adolescents d'aujourd'hui.

Ce comité a tenu sa première réunion les 25 et 26 janvier 2003 à Paris puis, à nouveau, les 18 et 19 mai. Le 25 janvier, ils avaient été reçus par le président de l'Assemblée nationale, M. Jean-Louis Debré, qui les a guidés personnellement et chaleureusement dans une visite de ce lieu hautement symbolique. Lors de la seconde réunion, ils ont pu échanger longuement avec des figures de la Résistance qui constituent pour eux des modèles : Raymond et Lucie Aubrac.

Lors de ces rencontres, **les jeunes ont débattu entre eux et avec la Défenseure des Enfants** et son équipe sur différents sujets qui concernent leur vie quotidienne et leurs choix d'avenir. Ainsi, en a-t-il été des résultats d'un questionnaire adressé à chaque participant sur ses principaux sujets d'intérêts et d'inquiétudes. La violence et la guerre arrivent en tête de leurs peurs pour l'avenir du monde, suivies par la pauvreté, la famine et le sida. Les inégalités qui se creusent entre pays pauvres et pays riches et leurs effets en matière d'accès à l'éducation, aux soins, d'exploitation des enfants..., les régimes dictatoriaux sont aussi au premier plan de leurs inquiétudes. Pour la France, ils s'inquiètent de la pauvreté et de la drogue puis du chômage, de l'évolution politique et du sida. Là encore, ils relèvent les inégalités sociales et leurs conséquences et se montrent soucieux de l'indifférence aux autres. L'amour et l'amitié constituent leurs intérêts majeurs, devançant la famille et la culture. L'écologie, cette préoccupation « de luxe » disent les jeunes de ce comité, est en fin de liste, ce qui a constitué une surprise.

Plusieurs débats consacrés aux questions liées à l'éducation et au fonctionnement de l'école, thèmes liés aux dossiers collectifs étudiés cette année, ont suscité des

échanges fort animés et très révélateurs **des attentes, fortes, des jeunes à l'égard de l'école**, de leurs déceptions et de leurs interrogations sur les possibilités d'évolution du système éducatif et – surtout – des méthodes pédagogiques. Ils soulignent que la pression des examens, le manque de temps, l'attitude trop réservée des enseignants rendent difficile de concilier dialogue et cours magistral.

L'apprentissage de la citoyenneté, la mixité et les violences au sein de l'école ont été évoqués à partir des faits très graves qui se sont produits dans un collège de Marseille. Lors de son déplacement dans cette ville, la Défenseure et les deux membres marseillais du comité des jeunes se sont rendus dans ce collège et ont rencontré des élèves, jeunes filles d'origine maghrébine en majorité (une élève de 14 ans avait été enfermée ligotée dans une poubelle où un mégot allumé avait été placé). Ces échanges très libres ont clairement montré « l'oppression quotidienne » que subissent des filles de la part de certains garçons insensibles aux règles de droit et imprégnés d'une culture de la violence et du mépris. Toutefois, la lutte contre les comportements déviants à l'école se résout trop souvent, déplorent les jeunes du comité, par l'exclusion de l'élève après un conseil de discipline. Cette mise à l'écart est néfaste, des sanctions plus constructives devraient lui être préférées.

Le Comité consultatif des jeunes a également démontré sa vitalité et sa pertinence en intervenant dans un forum permanent de discussion sur internet. Ce comité est animé bénévolement et efficacement, au sein de l'Institution, par Mme Caroline Wilson.

Quand les jeunes du comité consultatif prennent la parole

- **La discipline**

« Si les sanctions sont bêtes à pleurer, c'est parce qu'à l'école, les juges sont également les policiers et les procureurs... Pourquoi ne pas proposer un "code des sanctions intelligentes". » (Hadrien)

« Dans les conseils de discipline, les délégués sont là pour faire beau. » (Aurélie)

« Quand le règlement est carré, qu'il est juste, bien appliqué et que les sanctions sont proportionnelles aux bêtises, le chemin est à moitié fait. » (Sonia)

- **L'expression, la participation**

« Dans mon établissement, pas de journal, pas de foyer socio-éducatif... Mais on peut toujours aller vers les profs, les pions ou les CPE dont on se sent

proches. Il suffit de faire le bon choix et d'avoir de la chance (une équipe éducative attentive). » (Pierre)

« On peut améliorer la participation, en réduisant les effectifs, en développant les travaux de groupe et l'autonomie dans l'apprentissage, en essayant de développer de petits établissements, de moins de 800 élèves, afin que l'ambiance soit plus conviviale et les problèmes plus faciles à gérer… » (Nathalie)

- **L'exclusion**

« La plupart des classes ont leur (s) souffre douleurs, je trouve vraiment nul, de la part des profs, de ne pas réagir car même s'ils ne le voient pas tout de suite ou que ce n'est pas flagrant, ils s'en rendent bien compte. Mais le pire, c'est quand les profs excluent eux-mêmes des élèves, montrant ainsi leur préférence, bravo la pédagogie ! » (Agnès)

« Les décrocheurs sont les démotivés [...]. Comment les repérer et les récupérer ? [...] Un prof passionné peut passionner ses élèves sur n'importe quel sujet… » (Agnès)

« C'est la confiance que l'élève a dans l'école qui le fait avancer. La conviction qu'il n'est pas là pour rien, que son destin n'est pas tout tracé par ses origines, sa couleur de peau ou ses antécédents familiaux. » (Nathalie)

« Il y a les profs qui expliquent bien, et ceux qui ne donnent pas envie d'apprendre. Soit tu suis, soit tu coules. » (Sonia)

- **L'école et la vie**

« L'école prépare à la vie sociale, mais pas vraiment à la vie professionnelle, il faudrait plus d'exposés oraux, de voyages à l'étranger, des cours de communication, généraliser les stages en entreprise, encourager l'investissement dans les structures associatives, etc. » (Paul)

« L'école nous demande trop tôt notre orientation. » (Anaïs)

« Je pense que le problème de l'école, c'est que c'est beaucoup trop scolaire. Résultat, on retrouve des élèves, qui, en première, demandent toujours de quelle couleur il faut souligner le titre ! » (Nathalie)

- **Éducation à la citoyenneté**

« Je pense que de moins en moins de jeunes défendent leur opinion… » (Charly)

« L'école est un lieu qui change sans cesse, la vision de ceux qui font les lois ne peut être que dépassée : il faut faire participer les jeunes aux changements du système éducatif. » (Nathalie)

« Il faudrait davantage d'heures d'éducation civique, pour mieux comprendre la politique, la démocratie et la société. » (Paul)

« L'éducation civique est-elle possible sous forme de travaux personnels encadrés ? » (Perle, Paul)

« Être délégué de classe, c'est une bonne expérience, mais, ce n'est pas seulement l'école qui doit nous aider à devenir citoyen, c'est aussi le rôle de nos parents. » (Aurélie)

- **Les parents et l'école**

« Les parents doivent ni être trop présents ni se trouver hors de portée, mais là quand on en a besoin. Cette présence discrète rassure et motive certainement. » (Marie)

« Quand le lien entre professeur et parent est rompu, l'enfant le sent et son attention en classe change. » (Nathalie)

« Les parents doivent rester dans un rôle de guide, transmettre leur expérience et écouter. » (Sébastien)

« Pour un enfant handicapé, le rôle de la famille est essentiel. Elle doit se bagarrer pour obtenir de bonnes conditions de scolarité. Plus on est différent, plus la présence des parents est importante. » (Aurélie)

- **La mixité**

« Si on nous sépare au collège, les garçons et les filles, ce sera le carnage au lycée. » (Kathleen)

« Revenir à une école non mixte n'est pas une bonne idée, vivre ensemble permet de mieux se comprendre. » (Thomas et Hassan)

- **Les professeurs**

« En début d'année, le professeur d'histoire nous a dit : cette année, vous ne poserez pas de questions, on n'aura pas le temps, vous êtes en terminale. »

« Il y a ceux qui nous transmettent leur passion. Alors, ceux-là, ils nous font apprendre. » (Charles-Alexandre)

Les partenaires

UN COLLOQUE CONJOINT AVEC L'ASSISTANCE PUBLIQUE-HÔPITAUX DE PARIS

Le 26 novembre 2002, en partenariat avec le département des Droits du malade et la direction de la communication de l'Assistance publique-Hôpitaux de Paris, et dans le droit fil du rapport 2002 du Défenseur des Enfants, largement consacré aux questions de l'accès aux soins pour les mineurs, une journée d'information sur les droits de l'enfant à l'hôpital a été organisée. Plusieurs centaines de soignants de nombreux hôpitaux d'Île-de-France s'y sont retrouvés. L'ensemble des thèmes traités a permis de mettre en évidence des questions essentielles, les difficultés que rencontrent au quotidien les soignants et les personnels administratifs hospitaliers dans le domaine du droit des enfants et des adolescents à l'hôpital, ainsi que les réponses qu'ils y apportent. Ainsi, ont pu être abordées particulièrement les questions :

- de la parole de l'enfant. Comment recueillir le consentement de l'enfant hospitalisé aux soins, notamment dans la recherche médicale ? Quelle est l'autonomie du mineur ?
- de la confidentialité dans les soins. Comment mettre en œuvre les innovations de la loi du 4 mars 2002 sur les droits des malades à propos des mineurs ?
- de l'autorité parentale. Comment appliquer les nouvelles dispositions de la loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale ?
- des enjeux autour de la prise en charge médicale des mineurs étrangers isolés.

À cette occasion M. Marc Dupont, directeur du département des droits du malade, et le Dr Caroline Rey-Salmon, pédiatre, médecin légiste de l'unité médico-judiciaire de l'hôpital Trousseau, ont présenté un ouvrage très détaillé sur le sujet : *L'enfant, l'adolescent à l'hôpital. Règles et recommandations applicables aux mineurs* (éd. Doin et éd. Lamarre).

À PROPOS DE LA PROTECTION DES MINEURS DANS LES MÉDIAS

Saisie à plusieurs reprises sur des points touchant à la protection juridique des mineurs en matière d'information et d'image, la Défenseure des Enfants a adressé aux directeurs des principaux médias un **communiqué sur le respect par les médias des dispositions juridiques de protection des mineurs en matière d'information.**

En effet, plusieurs médias (notamment de presse écrite et télévisuelle), traitant de thèmes qui concernaient individuellement des mineurs, n'ont pas respecté les dispositions légales et ont présenté dans l'exposé des faits et des situations des éléments permettant d'identifier aisément ces mineurs. L'actualité proposant fréquemment de tels sujets, la Défenseure des Enfants a souhaité rappeler, pour l'ensemble des médias, les principes juridiques et éthiques en vigueur en ce domaine et insister sur leur respect, qu'il s'agisse : d'enfants victimes ou mis en cause, d'enfants hospitalisés ou en consultation médicale ou d'enfants participant à une œuvre artistique.

En ce qui concerne les enfants victimes ou mis en cause, le processus de la justice des mineurs est caractérisé par un principe de confidentialité. Ce principe doit s'appliquer tant pour les mineurs victimes que pour les mineurs mis en cause comme auteurs dans des affaires pénales. Ainsi, les condamnations des mineurs ne figurent que sur le casier judiciaire n° 1 dont seules les autorités judiciaires peuvent avoir connaissance.

L'article 39 bis de la loi du 29 juillet 1881 sur la presse interdit de diffuser, de quelque manière que ce soit, des informations relatives à l'identité ou permettant l'identification d'un mineur victime d'une infraction, d'un mineur en fugue, d'un mineur qui s'est suicidé ou d'un mineur délaissé par ses parents ou ceux qui en ont la garde. Cette interdiction tombe si la publication est réalisée à la demande des parents de l'enfant, des autorités administratives ou judiciaires notamment aux fins de rechercher un mineur disparu. La Cour de cassation a considéré que cette interdiction s'appliquait également aux mineurs mis en cause.

Pour les enfants hospitalisés ou en consultation médicale, le personnel soignant doit respecter le secret médical et préserver l'intimité du patient. L'accord des patients (ou

des titulaires de l'autorité parentale pour les mineurs) ne suffit pas à délier les médecins de leur obligation de confidentialité. L'article 226-13 du Code pénal est là pour le rappeler aux médecins.

Il peut également s'agir d'enfants participant à une œuvre artistique (photographie, théâtre, concert, film, téléfilm...). Pour les photographies, les articles 9 et 371-1 du Code civil précisent que chacun a droit au respect de sa vie privée, ce qui oblige à demander l'autorisation expresse de la personne pour diffuser son image. S'agissant de mineurs, ce droit est d'application stricte. Il suppose l'obtention d'une autorisation donnée par les titulaires de l'autorité parentale.

L'article L. 131-3 du Code de propriété intellectuelle précise que cette autorisation doit mentionner expressément les utilisations autorisées, tant dans leurs étendues, leurs destinations, leurs localisations et leurs durées.

(Ces observations ne concernent évidemment pas l'utilisation criminelle d'images d'enfants par des réseaux pédo-pornographiques qui doit être combattue comme telle.)

L'intégralité de cet avis est consultable sur le site internet de l'Institution.

VERS DES DÉLÉGATIONS PARLEMENTAIRES AUX DROITS DES ENFANTS

Une proposition de loi créant des délégations parlementaires aux droits des enfants a été adoptée par l'Assemblée nationale à l'unanimité le 13 février 2003. M. Dominique Paillé, député des Deux-Sèvres, membre du Comité consultatif de la Défenseure des Enfants, est à l'origine de ce texte qui doit encore être adopté par le Sénat.

Ces délégations parlementaires qui s'inscrivent dans la continuité de la Convention internationale sur les droits de l'enfant, permettront, si le texte est adopté en l'état par le Sénat, une approche globale des sujets concernant la protection des enfants. Comprenant chacune vingt-quatre membres, elles devront assurer une représentation équilibrée des groupes, des commissions permanentes et des hommes et des femmes. Elles pourront être saisies par la délégation pour l'Union européenne, par le bureau de l'une ou de l'autre des

assemblées et par une commission permanente ou spéciale. Le Défenseur des Enfants sera habilité à les saisir. Elles pourront être chargées de déterminer les conséquences des textes examinés sur les droits de l'enfant. Ces délégations devront également informer le Parlement sur la politique gouvernementale et l'application des lois qui concernent ces droits. Ainsi, elles pourront agir en amont, avant le vote des textes et en aval, pour veiller à leur application. Lors du débat à l'Assemblée nationale, M. Christian Jacob, ministre de la Famille s'est félicité de la création de telles délégations.

UNE PARTICIPATION AU 10e PARLEMENT DES ENFANTS

La Défenseure des Enfants a assisté à la 10e session du Parlement des enfants, le 17 mai 2003 à Paris, qui rassemblait à l'Assemblée nationale 577 élèves de CM2 élus dans toute la France par leurs camarades de classe. Ils avaient été rejoints par une classe d'écoliers allemands, venus de la région de la Sarre afin de célébrer le quarantième anniversaire du traité de l'Élysée signé entre la France et l'Allemagne.

Chaque année, les élèves préparent une proposition de loi qui leur tient à cœur. Trois propositions sont ensuite sélectionnées par l'ensemble des délégués juniors. Au final la proposition qui a été adoptée, par 318 voix sur 577, demande d'initier les élèves des écoles primaires des collèges et des lycées aux gestes de premier secours. Elle émane de l'école Saint-Pierre-les-Églises de Chauvigny (86). Elle a très nettement battu la proposition de l'école d'Asfeld (08) préconisant que, dès l'école primaire, les élèves soient familiarisés avec le handicap et aient davantage de contacts avec les jeunes handicapés ce qui, estiment ces écoliers, contribuerait à changer le regard porté sur les handicapés par la société.

Comme c'est la règle du jeu, les jeunes délégués ont également interrogé les représentants politiques présents. M. Luc Ferry, ministre de l'Éducation nationale, a, comme l'année précédente, été un interlocuteur privilégié. À la question : « quel est votre vœu le plus cher ? » il a répondu souhaiter que chaque enfant handicapé trouve une solution à sa mesure. Ce thème si longtemps négligé, que la Défenseure approfondit pour la deuxième fois consécutive dans son

rapport d'activité, semble donc vraiment en passe de devenir un chantier prioritaire selon les vœux du Chef de l'État.

LE RÉSEAU EUROPÉEN DES MÉDIATEURS POUR ENFANTS

Le réseau européen des médiateurs pour enfants (ENOC : European Network of Ombudsmen for Children), créé en 1997, rassemble à ce jour une vingtaine de pays participants ou observateurs. La France en est membre depuis que la Défenseure des Enfants a été nommée.

Ce réseau est reconnu par le Comité des droits de l'enfant des Nations unies chargé du suivi de la Convention sur les droits de l'enfant et qui siège à Genève.

Ce réseau Enoc s'agrandit constamment, en effet, chaque pays ou région disposant d'un médiateur des enfants indépendant (*ombudsman*) peut y adhérer. L'objectif d'Enoc vise à améliorer le respect des droits des enfants en Europe en encourageant l'application de la Convention internationale sur les droits de l'enfant. Le réseau travaille également à favoriser les échanges d'information entre pays européens et s'efforce d'encourager la création de médiateurs des enfants partout dans le monde et plus particulièrement dans les pays européens qui n'en comportent pas encore.

Claude Lelièvre, délégué général aux Droits de l'enfant en Belgique (communauté française) a assuré cette année la présidence d'Enoc. À la suite de l'adoption par le réseau des statuts lui permettant de devenir une personne morale, un groupe de travail a été mis sur pied pour définir le financement, la localisation et les modalités de fonctionnement du futur secrétariat permanent du réseau. Ses propositions ont été soumises à l'approbation de l'assemblée générale qui s'est tenue du 15 au 17 octobre à Stockholm. De nouveaux membres devraient prochainement rejoindre le réseau : l'Irlande, la Grèce, l'Écosse, l'Italie sont en effet en passe de se doter de médiateurs ou *ombudsmen* des enfants.

Les activités d'information

VERSION ABRÉGÉE DU RAPPORT ANNUEL

Une version abrégée du rapport d'activité annuel de l'Institution a été réalisée. Destinée à tous les publics elle présente l'Institution, ses missions ainsi que les points forts de ses activités durant l'année écoulée. Elle permet de prendre connaissance des caractéristiques principales des requêtes soumises à la Défenseure. Elle présente plusieurs cas concrets de situations qui ont motivé la saisine de l'Institution, leur traitement, leurs développements permettant ainsi d'avoir une vue directe de la diversité et de la complexité à la fois juridique, sociale et humaine de ces saisines.

Disponible gratuitement, cet abrégé est largement diffusé notamment par le biais des correspondants territoriaux.

Il sera réactualisé chaque année.

LE DÉFENSEUR DES ENFANTS ET LES DROITS DE L'ENFANT DANS LES OUVRAGES SCOLAIRES

L'affiche sur les droits de l'enfant réalisée durant l'année 2000 et largement diffusée figure désormais dans le manuel *Lectures du monde* aux éditions Bordas. Destiné aux classes de CP et CE1, il propose des activités de lecture, de production de textes et d'expression orale à partir de documents relatifs à la découverte du monde. L'affiche figure dans le chapitre « Vivre ensemble » accompagnée d'informations sur les droits de l'enfant.

Par ailleurs, la nouvelle édition du manuel de *Sciences sanitaires et sociales de classe de Première*, option « Sciences médico-sociales », réactualisée en 2003 par les éditions Nathan, fait une large place à l'Institution du Défenseur des Enfants. Le chapitre consacré à la « Protection sociale de la jeunesse » inclut une présentation du Défenseur des Enfants. Les travaux dirigés s'appuyant sur des documents d'actualité et soumis à la réflexion des élèves, présentent quatre situations traitées par l'Institution qui mettaient en jeu les différents services sociaux et la protection des enfants.

LE SITE INTERNET DU DÉFENSEUR DES ENFANTS

La fréquentation du site internet du Défenseur des Enfants continue sa progression : de juin 2002 à juin 2003, il a reçu 137 790 visites, soit une moyenne de 11 482 visites par mois et une augmentation de la fréquentation de 66,7 % par rapport à l'année précédente.

La rubrique « Actualités » a été restructurée et étoffée : les « brèves » sont maintenant archivées, ce qui permet de suivre la chronologie des événements dans lesquels l'Institution est impliquée ; on peut consulter chaque mois les principaux rendez-vous de l'agenda de Claire Brisset ; une bibliographie signale les ouvrages parus récemment dans le domaine des droits de l'enfant et des interviews de personnalité impliquées dans le domaine de l'enfance sont réalisés tous les deux mois.

Enfin, **la saisine du Défenseur des Enfants a été facilitée par la mise à disposition d'une adresse e-mail**, désormais accessible dès la page d'accueil. Plus de deux cents courriers électroniques sont ainsi parvenus au Défenseur au cours des six premiers mois de l'année 2003.

UN LIVRET EN PARTENARIAT AVEC ASTRAPI

Grâce à un partenariat entre le Défenseur des Enfants et le magazine *ASTRAPI*, du groupe Bayard, un livret d'information sur les droits de l'enfant et présentant l'Institution du Défenseur a été réalisé, et est actuellement diffusé à tous les abonnés et acheteurs du magazine *ASTRAPI*. Ce livret de douze pages, abondamment illustré, s'adresse avec beaucoup d'humour aux enfants de 7 à 12 ans et complète le dossier réalisé par *ASTRAPI* à l'occasion du 20 novembre, Journée nationale des droits de l'enfant. Il est par ailleurs diffusé à la demande par le Défenseur des Enfants.

UN SPECTACLE À L'HÔPITAL NECKER-ENFANTS MALADES

Le 18 novembre 2002, à l'occasion de la Journée nationale des droits de l'enfant, le Défenseur des Enfants et l'hôpi-

tal Necker-Enfants malades ont organisé conjointement, dans les locaux de l'hôpital, une représentation du spectacle de Dominique Dimey, *C'est le droit des enfants*. Destinée aux enfants hospitalisés, à leur famille et au personnel soignant, cette représentation, qui a remporté un vif succès, a été l'occasion de rappeler que les enfants malades, eux aussi, ont des droits. Plusieurs enfants scolarisés dans l'hôpital et dans l'école du quartier faisaient partie du spectacle, après avoir participé aux animations réalisées dans le cadre scolaire par Dominique Dimey et ses musiciens.

Les rencontres et audiences de la Défenseure des Enfants

Au cours de l'année écoulée, la Défenseure des Enfants a été conduite à rencontrer les représentants des pouvoirs publics et des administrations sur différents sujets concernant son champ d'activité, ainsi que divers organismes ou autorités avec lesquels elle entretient des relations privilégiées, en particulier de nombreuses associations :

- Président de la République et son cabinet
- Premier ministre et son cabinet
- Président de l'Assemblée nationale
- Président du Sénat
- Parlementaires
- Médiateur de la République
- Haut Commissaire aux droits de l'homme des Nations unies
- Commission nationale de déontologie de la sécurité
- Mission d'information, de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires
- Préfets et sous-préfets ainsi que chefs de cours et chefs de juridiction des départements et régions dans lesquels la Défenseure s'est rendue.
- Présidents des conseils généraux des départements dans lesquels la Défenseure s'est rendue.

Contacts avec les ministres et leurs cabinets

- Ministre de l'Intérieur de la Sécurité intérieure et des Libertés locales
- Ministre de la Justice
- Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
- Ministre de la Santé, de la Famille et des Personnes handicapées
- Ministre de l'Écologie et du Développement durable

- Ministre délégué au Budget et à la Réforme budgétaire
- Ministre délégué à l'Enseignement scolaire
- Ministre délégué à la Famille
- Secrétaire d'État au Développement durable
- Secrétaire d'État aux Personnes handicapées
- Secrétaire d'État à l'Outre-mer

■ Organismes, institutions et associations d'action sociale, de solidarité et de défense des droits de l'homme

Organismes dont la Défenseure des Enfants est membre titulaire :

- Commission nationale consultative des droits de l'homme
- Commission de classification des œuvres cinématographiques
- Conseil supérieur de l'information sexuelle, de la régulation des naissances et de l'éducation familiale
- Conseil supérieur de la médiation familiale

Autres organismes :

- Conseil de l'Europe
- Mission d'aide à la médiation internationale pour les familles (ministère de la Justice)
- Délégué interministériel à la Famille
- Directeur de la Protection judiciaire de la jeunesse
- Mission parlementaire d'enquête sur la délinquance des mineurs
- Groupe d'études parlementaire sur les problématiques de l'enfance et de l'adolescence
- Procureur de la République près le tribunal de grande instance de Paris
- Bâtonnier de l'ordre des avocats à la cour d'appel de Paris
- Médiateur de l'Éducation nationale
- Groupe de travail animé par la délégation interministérielle à la Famille sur les manquements à l'obligation scolaire

- Mission d'évaluation, d'analyse et de propositions relatives aux représentations violentes à la télévision
- Mission de réflexion sur les personnes porteuses de handicap
- Groupe de travail « Sport, adolescent, famille »
- Président du comité de direction de l'Institut européen en sciences des religions
- Association française des magistrats de la jeunesse
- Président de l'Union nationale des associations familiales
- Conseil français des associations de défense des droits de l'enfant
- Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire
- Expert britannique des droits de l'enfant auprès de l'Unicef

La Défenseure des Enfants a également eu des contacts à maintes reprises avec de nombreuses associations d'écoute, de soutien et d'accompagnement des parents, des familles, de familles d'enfants malades, de placements familiaux et de parents d'enfants placés, de mineurs victimes de violences, de lutte contre la prostitution des enfants, de défense et de promotion des droits de l'homme et des droits de l'enfant.

Déplacements de la Défenseure des Enfants

Déplacements en métropole et Outre-mer

Au cours de l'année, la Défenseure des Enfants s'est déplacée dans différents départements et territoires : Alpes-Maritimes, Essonne, Val-de-Marne, Meurthe-et-Moselle, Deux-Sèvres, Polynésie française afin d'y rencontrer les acteurs locaux concernés par les questions de l'enfance. Lors de ces déplacements, la Défenseure des Enfants participe à des réunions de travail avec les représentants de l'État et du Département qui œuvrent dans le domaine de la protection de l'enfance. Elle procède à des visites de structures publiques et privées dans lesquelles évoluent les enfants et les adolescents (foyers, établissements d'accueil, hôpitaux, établissements d'éducation, quartiers des mineurs dans les maisons d'arrêt, initiatives innovantes). Par ailleurs, la Défenseure des Enfants est également amenée à effectuer de

nombreux déplacements ponctuels sur des questions thématiques qui intéressent localement son activité.

Déplacements et échanges internationaux

– Rabat : suivi avec les partenaires locaux du congrès mondial contre l'exploitation sexuelle des enfants (Yokohama 2001), entretiens avec la ministre de la Famille du Maroc et le bureau de l'Unicef concernant l'amélioration de la politique à l'égard des enfants les plus vulnérables.

Puis, à l'invitation de l'Unicef, conseil auprès du gouvernement marocain dans l'analyse des besoins prioritaires en matière de protection de l'enfance (enfants privés d'état-civil, enfants errants, institutions accueillant des enfants, retour des émigrés…) et dans les propositions de textes législatifs, de formations des intervenants, de changements de pratiques.

– Bruxelles : réunion annuelle du réseau européen des médiateurs et défenseurs des enfants (Enoc). Dans le cadre du réseau Enoc, plusieurs réunions de travail se sont également déroulées à Bruxelles.

– Alger : à l'invitation de l'Unicef, séminaires de formation de magistrats stagiaires de l'Institut national de la magistrature algérien et de magistrats de tribunaux pour mineurs en matière de protection judiciaire des enfants ; également séminaires de formation à la défense des mineurs devant les juridictions auprès des avocats du barreau d'Alger.

Colloques

La Défenseure des Enfants a présenté ou représenté l'Institution, sa mission, ses thèmes de travail, ses réalisations dans différents colloques, congrès et journées d'études, notamment :

- « Les droits de l'enfant à l'hôpital », journée d'étude en partenariat avec l'Assistance publique de Paris
- « Les abus sexuels intrafamiliaux », colloque du « dispositif Expert régional pour l'adolescent » (Paris)
- Inauguration du lieu d'accueil parents-enfants Colin-Maillard (Villeurbanne)
- Inauguration du centre « Abadie » destiné aux adolescents (Bordeaux)
- Vingtième anniversaire du Comité consultatif national d'éthique

- « La télévision, pour quoi faire », colloque de la Commission des affaires culturelles du Sénat (Paris)
- 5e réunion du Forum pour l'Enfance et la Famille du Conseil de l'Europe : « Priorité pour les enfants et les familles »
- « Santé mentale et adolescence », Cité des sciences et de l'industrie (Paris)
- Rapport annuel de Défense des Enfants International (Paris)
- « L'adoption internationale en droit comparé », colloque international de l'association Louis-Chatin pour la défense des droits de l'enfant
- Conférence de la famille réunie par le Premier ministre
- 2e congrès francophone sur les violences sexuelles (Bruxelles)
- Conférence « Violence et Enfance » dans le cadre du colloque « L'environnement thérapeutique de l'adolescent hospitalisé », Fondation des hôpitaux de Paris (Nancy)
- Journée d'hommage au docteur Stanislas Tomkiewicz (Paris)
- « La Protection des enfants », Forum et assemblée générale de Médecins du monde
- « Les abus sexuels sur les mineurs », colloque organisé par la ministre de Solidarité et de la Famille de Polynésie française
- « La prise en compte de la parole de l'enfant victime et son accompagnement », table ronde organisée par Mme Corinne Perben au ministère de la Justice, en présence de Mme Bernadette Chirac
- Séminaire sur les institutions indépendantes de défense et de protection de l'enfance (Rome)
- Démarches d'évaluation en médiation familiale, Fédération nationale de la médiation familiale (Rennes)
- Symposium sur les droits de l'enfant, à l'occasion du 125e anniversaire de l'hôpital Saint-Georges (Beyrouth)
- Souffrances psychiques, lutter contre la perte d'espoir, Journée nationale des fédérations d'aide à la santé mentale « Croix marine » (Lyon)



Les dossiers individuels

Étude et analyse

Hausse de 16 % du nombre d'enfants pour lesquels des plaintes sont adressées au Défenseur des Enfants

Entre le 1er juillet 2002 et le 30 juin 2003, près de 800 nouvelles réclamations individuelles ont été adressées au Défenseur des Enfants, soit quelque 16 nouveaux dossiers par semaine. Ces saisines parviennent soit par courrier, soit, depuis janvier 2003, par courrier électronique : plus de 200 messages sont ainsi parvenus en six mois, parmi lesquels 130 correspondaient à des réclamations individuelles. Si l'on ajoute ces 800 nouvelles réclamations aux 400 dossiers de l'année précédente encore en cours de traitement, ce sont plus de 1 200 situations individuelles différentes qui ont mobilisé cette année l'équipe du Défenseur. Un dossier pouvant comprendre un seul enfant ou une fratrie, on ne s'étonnera pas que 1 500 enfants aient ainsi été directement concernés par les plaintes adressées à l'Institution, soit une augmentation de 16 % en un an.

1 200 situations individuelles ou collectives ont donc été jugées suffisamment intolérables pour que des personnes ou des associations estiment nécessaire de saisir l'Institution. Ce chiffre qui est celui d'une insatisfaction et d'une demande d'aide ne prend cependant pas en compte la recevabilité formelle ni le bien-fondé de la réclamation. Il dresse un tableau de la population et des situations à propos desquelles le Défenseur est alerté, de ceux qui le saisissent et des motifs qui les mobilisent, cela même si, au sens strict de la loi créant l'Institution, le requérant n'a pas toujours qualité pour le faire ou s'il initie cette saisine sur des bases fragiles, sans qu'existe un véritable danger ou une atteinte à l'un des droits de l'enfant. Ces réclamations peuvent traduire davantage la souffrance du requérant que celle de l'enfant au nom duquel il intervient.

Les enfants concernés (figure 1)

Plus de 60 % des enfants sont âgés de 7 à 15 ans.

Une augmentation des réclamations concernant des fratries.

Une explosion des réclamations concernant des groupes d'enfants (classes, groupes scolaires, squats, etc.).

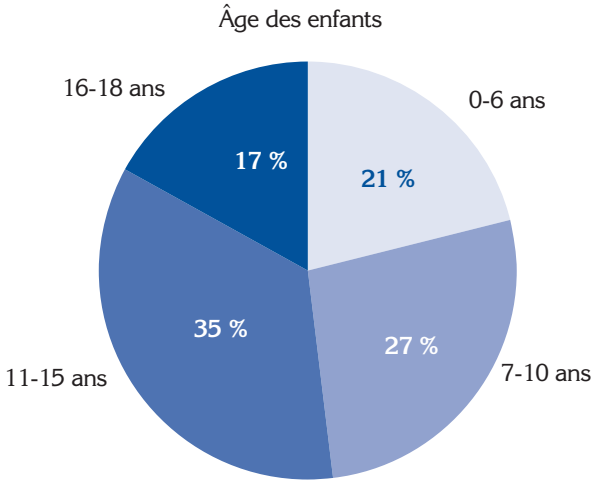
Ces requêtes sont de deux types. Un groupe de requêtes, que l'on pourrait nommer « individuelles », concerne 1 500 enfants (un enfant seul ou une fratrie), soit une augmentation de 16 % en un an. Le deuxième type, que l'on pourrait nommer « collectives », se rapporte à 1 800 enfants présents dans des classes, des groupes scolaires, des immeubles insalubres... De telles réclamations portant sur des collectivités d'enfants ont triplé en un an.

Durant cette période, ce sont donc plus de 3 300 enfants qui ont été signalés à l'attention du Défenseur.

Sans changement depuis les débuts de l'Institution, la répartition entre garçons et filles est équilibrée : 51 % de filles, 49 % de garçons.

L'âge des enfants évolue peu par rapport à l'année précédente. La tranche des 11-15 ans représente toujours 35 % des situations (identique à 2002), les 7-10 ans constituent 27 % des situations, les 0-6 ans, 21 %, et les 16-18, 17 %. L'Institution continue donc d'être saisie prioritairement pour des enfants en âge d'être au collège et, de plus en plus fréquemment, pour des adolescents.

Figure 1 – **Les enfants concernés**



Géographie des réclamations (figure 2)

Une répartition géographique analogue à celle des années précédentes, avec toujours plus de dossiers relatifs à des enfants vivant à l'étranger. La Seine-Saint-Denis devient le département le plus représenté.

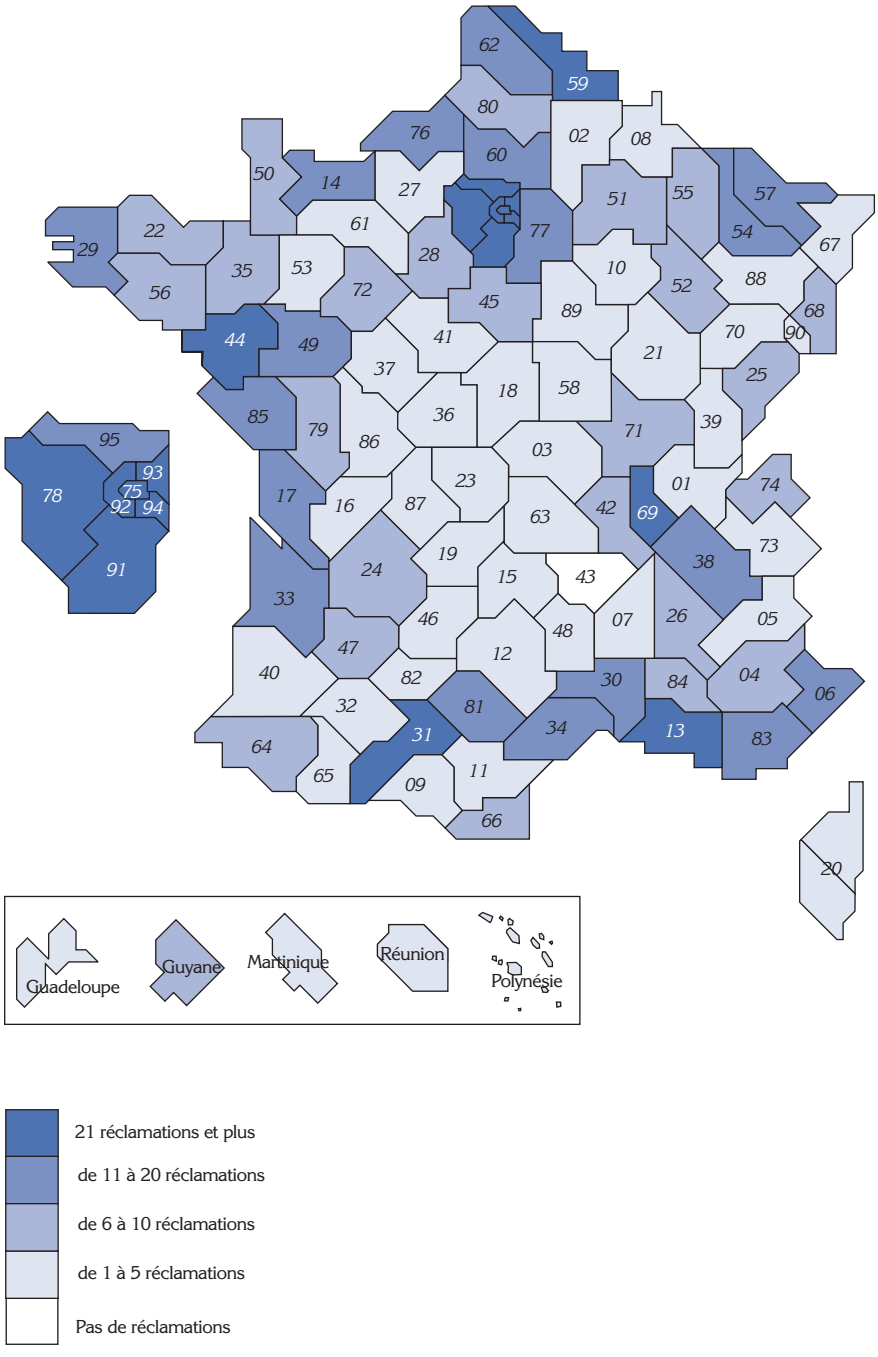
La répartition géographique des réclamations (déterminée par le département de résidence de l'enfant) accentue les tendances déjà relevées l'an dernier.

L'Île-de-France représente 30 % des dossiers et, phénomène nouveau, la Seine-Saint-Denis devient, au sein de l'Île-de-France et même au plan national, le premier département recourant à l'Institution. Cela traduit tout à la fois la gravité de la situation de nombre d'enfants dans ce département, mais aussi une meilleure connaissance de l'Institution par les familles de Seine-Saint-Denis, compte tenu des efforts faits par le conseil général et les associations pour promouvoir les droits des enfants. Paris vient en seconde position.

La région Provence-Alpes-Côte-d'Azur, avec 9 % des dossiers, se place en seconde position, suivie des régions Rhône-Alpes et Pays de Loire avec 6 % chacune. 29 % des dossiers proviennent de départements situés au sud d'une ligne Bordeaux-Lyon (comme l'an dernier). Il faut noter une importante augmentation des dossiers issus de Lorraine (5 %), le reste des dossiers se dispersant entre les autres régions. Cette répartition géographique reste tributaire d'éléments variés qui ont un impact sur la connaissance de l'institution que peut avoir le public, tels que les déplacements de la Défenseure et des membres de son équipe, des rencontres animées par les correspondants territoriaux, de l'information dispensée par les médias régionaux, etc.

Les dossiers concernant **des enfants vivant à l'étranger** continuent d'augmenter et représentent aujourd'hui 9 % des réclamations (5 % voici deux ans). Ces enfants résident dans une quarantaine de pays différents. La moitié d'entre eux sont en Afrique (un quart en Afrique subsaharienne et un quart dans le Maghreb), 20 % dans l'Union européenne, 18 % en Asie, 8 % dans les Amériques et 4 % dans les pays d'Europe centrale et orientale. Plusieurs de ces dossiers ont été transmis par des homologues de la Défenseure des Enfants : principalement le délégué général aux Droits de l'enfant de Belgique, mais aussi les *ombudsmans* de Lituanie, Pologne et Russie.

Figure 2 – **Géographie des réclamations**



Auteurs des réclamations (figure 3)

La saisine par les mères reste prépondérante.

Les réclamations émanant des grands-parents augmentent notablement.

Les saisines par les mineurs eux-mêmes représentent 10 % du total.

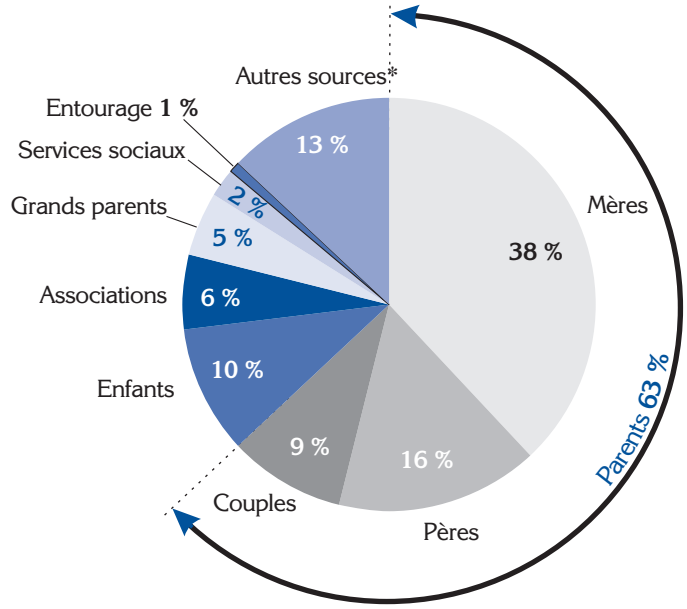
82 % des réclamations sont des saisines recevables au sens strict de la loi du 6 mars 2000, puisqu'elles émanent directement des enfants, de leurs représentants légaux ou d'associations de défense des droits des enfants reconnues d'utilité publique. La différence avec l'année précédente (85 %) est donc assez faible.

On observe que 18 % des réclamations n'entrent pas dans le cadre de la loi du 6 mars 2000 car elles émanent d'associations diverses, de ministères, de voisins, de services sociaux, d'écoles, d'assistantes maternelles, de frères et sœurs ou de grands-parents. Dans ces cas, non recevables, car non prévus par la loi, l'Institution prend en général contact avec l'auteur du courrier et lui explique la nécessité et les moyens de procéder à une saisine dans les formes, afin que le Défenseur puisse prendre en compte le dossier. Toutefois, dès lors qu'apparaît soit une situation de danger pour l'enfant soit un droit clairement bafoué, le Défenseur prend les premières mesures nécessaires, s'autosaisit du dossier ou procède à un signalement.

À 94 % les saisines demeurent le fait de personnes physiques. Les associations représentent 6 % des réclamations (8 % l'an dernier).

Il faut noter que les réclamations émanant directement des services sociaux ont doublé cette année et, que, pour la première année, quelques dossiers parviennent directement de services liés à la Justice.

Figure 3 – **Auteurs des réclamations**



* N'ont pas la possibilité légale de saisir le Défenseur.

Les réclamations émanant de la famille de l'enfant

La proportion des « parents » (les deux parents conjointement, le père ou la mère ou le titulaire de l'autorité parentale) qui saisissent le Défenseur a diminué par rapport à l'an dernier : 63 % des requérants contre 69 % l'an dernier.

En revanche, la part des grands-parents a plus que doublé (5 % contre 2 % l'an dernier), et, phénomène nouveau, elle est autant le fait de grands-parents paternels que maternels, alors que, l'an dernier, aucun de ceux-ci ne s'était manifesté.

Les caractéristiques générales des familles requérantes restent stables. Les requérants séparés ou célibataires représentent 58 % des demandes (55 % l'an dernier), les parents mariés ou concubins, 32 % (34 % l'an dernier). On relève que 10 % des parents sont décédés (11 % l'an dernier).

Les réclamations émanant des enfants eux-mêmes

Actuellement, 10 % des saisines (11 % en 2002) sont effectuées par les enfants eux-mêmes, qui, pour la grande majorité, ont entre 11 et 15 ans. Leur âge et leur scolarité (le

niveau du collège) favorisent ainsi leur capacité d'expression écrite. **L'introduction de la saisine par courrier électronique a été favorablement perçue par les enfants** qui l'ont rapidement utilisée. 15 % des requérants par courriel sont en effet des enfants.

Motifs des réclamations individuelles (figure 4)

Ils sont toujours divers et complexes.

Véritable bouleversement par rapport aux années précédentes, les conflits avec l'école deviennent le second motif de plainte auprès du Défenseur, venant immédiatement après la contestation de l'organisation des visites et de l'hébergement qui reste cependant le motif principal de plaintes.

Les réclamations liées au handicap et à la santé augmentent également. En revanche, les contestations de placement diminuent.

Les réclamations comportent fréquemment **une superposition de motifs**. Il convient de noter que les motifs avancés par les demandeurs n'apparaissent pas toujours identiques à ceux que l'examen attentif du dossier par les services du Défenseur met en exergue.

Si la première des plaintes, parmi l'ensemble de motifs de réclamation, demeure **la contestation de l'organisation des visites et de l'hébergement dans un contexte de séparation du couple parental** et la demande de transfert de résidence, elle a toutefois diminué par rapport à l'année précédente : 21 % aujourd'hui (contre 25 %). Les contestations portent principalement sur le jugement qui est considéré comme imparfait, impersonnel car il ne prendrait pas en compte les demandes de l'enfant, ou son intérêt. Lorsque l'on y ajoute les réclamations relatives aux conditions d'exercice de l'autorité parentale (4 %) et celles relatives aux enlèvements transfrontaliers (3 %), il apparaît nettement que 28 % des plaintes qui mobilisent l'activité de l'Institution sont liées aux conséquences des séparations entre parents et enfants.

Le véritable bouleversement dans l'activité de cette année tient à **la très forte augmentation de la proportion de conflits avec l'école**, qui, avec 7,5 %, sont devenus le second motif de réclamation (au lieu de 5 % l'an dernier). Ces requêtes dénoncent principalement trois types de dysfonc-

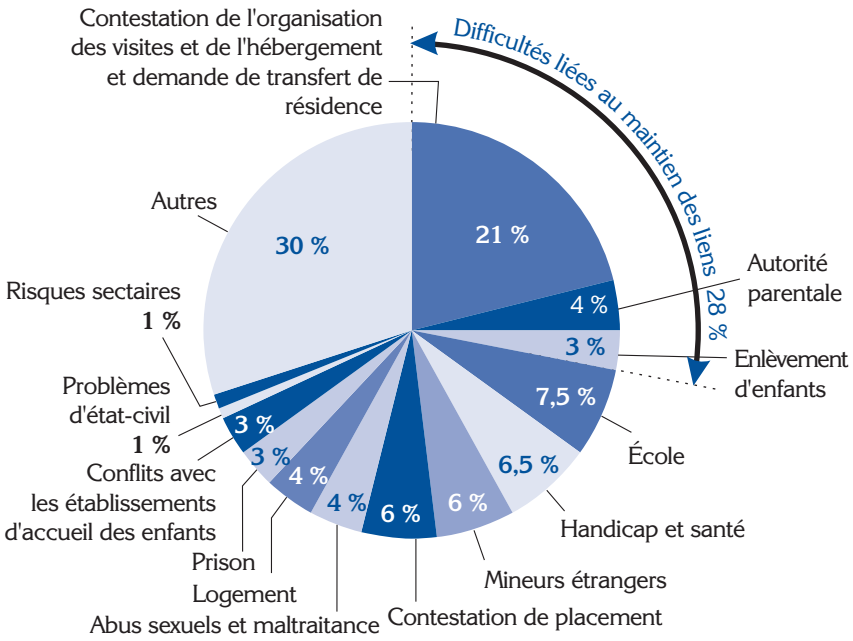
tionnements : les refus de scolarisation d'enfants handicapés, les déscolarisations brutales d'enfants dits « difficiles » et généralement suivies d'une longue période de déscolarisation, et les mauvais traitements physiques ou psychologiques de la part d'enseignants qui se produisent essentiellement en école maternelle et primaire. Bien entendu, les allégations des parents ne sont pas toujours fondées, ce que fait apparaître l'examen attentif des situations. Malheureusement, elles le sont néanmoins dans d'autres cas (voir p. 59). Est-il admissible qu'une institutrice de CE1 se moque d'une fillette trop lente en appelant son pupitre « la table des escargots » ? Est-il acceptable qu'un instituteur de CP attache une enfant à sa chaise ou à la porte ? La faiblesse et la lenteur des réponses apportées par l'Éducation nationale, notamment *via* l'académie, à ces situations intolérables motivent le recours des parents (ou des associations, comme on l'a vu) au Défenseur des enfants.

Les questions de santé et de handicap correspondent à presque 6,5 % des réclamations. Celles-ci portent notamment sur les immenses difficultés pour les familles à trouver une place dans un établissement médico-social adapté au handicap de leur enfant ou sur des conflits avec les orientations des équipes de soins. L'intégration des enfants handicapés sera largement développée ultérieurement (voir p. 130).

Les contestations de placement, qui étaient jusque-là le deuxième motif de réclamation (10 %), ne représentent plus que 6 % et deviennent le quatrième motif de plaintes.

Pour le reste, les principaux autres motifs de saisine sont pratiquement inchangés par rapport à l'année précédente. Ils se répartissent ainsi : les mineurs étrangers (inchangés à 6 %), les conflits sur l'exercice de l'autorité parentale (4 %), les allégations d'abus sexuel ou de maltraitance (physique ou psychologique) hors école (4 %), les conséquences pour les enfants des difficultés de logement de leurs parents (4 %), les difficultés liées au maintien des liens entre un parent incarcéré et ses enfants (3 %), les difficultés liées à des établissements d'accueil d'enfants en dehors de l'école (3 %), les problèmes d'état civil (1 %), les risques sectaires (1 %).

Figure 4 – **Motifs des réclamations**



Personnes et institutions mises en cause par les requérants

Dans l'exposé du dossier, les requérants peuvent mettre en cause plusieurs personnes ou institutions qui sont intervenues dans l'affaire. Il peut s'agir d'interprétations personnelles d'actions qui, pour autant, n'ont pas toujours porté atteinte à un droit de l'enfant situé au cœur du conflit.

Sujet majeur de reproches, plus d'une critique sur cinq (22 %) porte sur des décisions judiciaires, ou l'absence de telles décisions. Ce thème qui était en troisième position l'an dernier (14 %), est monté en puissance. De nombreux dossiers soumis au Défenseur ont déjà un long parcours judiciaire, particulièrement les divorces et les séparations qui engendrent une importante activité procédurale. Juges aux affaires familiales, juges des enfants, juges d'application des peines, parquets, experts judiciaires, administrateurs *ad hoc* sont souvent mentionnés dans les plaintes des requérants.

De même, un sujet de vives critiques, comme l'an dernier, demeure « l'autre » parent (le père dans 19 % des cas et la mère dans 10 % des situations), dont le comportement est sévèrement évalué, à tort ou à raison. Des parents,

on le constate, utilisent parfois leurs enfants pour régler leurs conflits de couple, voire pour prolonger une relation pathologique, qui se nourrit de la poursuite du conflit personnel.

Les critiques contre l'Éducation nationale viennent ensuite (10 % des situations). Ce n'est guère surprenant, étant donné l'augmentation notable du nombre de plaintes sur ce thème. Les critiques contre l'Aide sociale à l'enfance et les divers services des conseils généraux ont, elles, très fortement diminué. Elles sont passées de 19 % des situations à 9 %.

Les services dépendant du ministère de l'Intérieur continuent d'être incriminés dans 8 % des plaintes (sans changement), principalement pour des dossiers concernant des mineurs étrangers (actions de la police aux frontières).

Comptent également pour 8 % des critiques, celles qui visent les **institutions liées à l'univers de la santé** (sans changement) : Commission départementale d'éducation spécialisée, Institut médico-éducatif, hôpital, Protection maternelle et infantile, etc.

Les réclamations émanant des associations

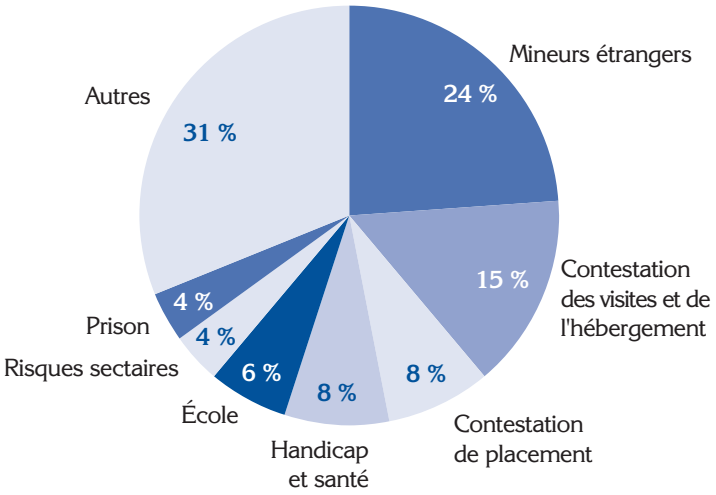
Les associations transmettent directement 6 % des plaintes. Elles ont également une action plus étendue. Ainsi, même lorsque les parents saisissent eux-mêmes le Défenseur, des associations ont souvent joué auprès d'eux un rôle de conseil et d'encadrement notable. Dans 7 % de tels dossiers, les parents font référence à une association ou un tiers (médecin, parlementaire, enseignant, avocat, etc.) qui les ont aiguillés vers le Défenseur et qui ont joué un rôle de prescripteur.

On retrouve les principales associations de défense des droits des étrangers (Amnesty International, Anafé, Cimade, Double Peine, Enfants du monde droits de l'homme, Forum Réfugiés, Gisti, Jeunes Errants, Ligue des droits de l'homme, Mrap, Primo Levi, Secours catholique, SSAE, etc.). S'y ajoutent les associations généralistes de protection de l'enfance (ACPE, Cofrade, Comité français pour l'Unicef, DEI France, Enfance Majuscule, Enfance et Partage, Fil d'Ariane, Fondation pour l'enfance Jean-Coxtet, Orphelins apprentis d'Auteuil, Sauvegarde de l'enfance, UNADFI, Villages d'enfants et de nombreuses associations locales). On trouve

également des associations intervenant dans le domaine de la santé (Association française des victimes du saturnisme, Croix-Rouge française, Fédération des maladies orphelines, Médecins du monde, etc.) et les principales fédérations de parents d'élèves (FCPE, PEEP, UNAPEL et diverses associations locales).

Sept sujets principaux motivent le recours des associations au Défenseur des Enfants (figure 5). Comme les années précédentes, la part la plus importante des réclamations (24 %) concerne des dossiers très épineux de mineurs étrangers. En deuxième lieu, 15 % des réclamations portées par les associations appuient l'action d'un parent séparé qui conteste des décisions relatives à l'organisation des visites et de l'hébergement de son enfant. Viennent ensuite en proportions égales, la contestation de placement, comme l'an dernier, et les questions relatives à la santé et au handicap (8 % chacun). Les plaintes contre l'école mobilisent 6 % des requêtes venant des associations, 4 % concernent les risques sectaires, 4 % le maintien des liens entre un parent incarcéré et son enfant. On peut penser que l'arrêté du 19 juin 2001 qui ajoutait le Défenseur des Enfants à la liste des autorités administratives et judiciaires avec lesquelles les détenus peuvent correspondre sous pli fermé y a contribué.

Figure 5 – **Motif de saisine des associations**



Examen des dossiers

Chaque réclamation reçue par le Défenseur des Enfants est soumise à un examen rigoureux par une équipe pluridisciplinaire (juristes et travailleurs sociaux), sous la responsabilité d'un conseiller. Cette « chambre d'orientation » se réunit deux fois par semaine pour examiner les dossiers parvenus les jours précédents.

Il importe alors d'examiner avec précision le bien-fondé de la réclamation, si un dysfonctionnement, notamment procédural ou administratif, a pu se produire, ou encore si l'enfant est exposé à une situation de danger, auquel cas il est procédé à un signalement à l'autorité judiciaire. Cette première analyse détermine si l'intervention de l'Institution sera fondée. Si le dossier n'est pas suffisamment explicite ou documenté, des informations complémentaires sont immédiatement demandées au requérant. Il peut, bien entendu, arriver qu'un dossier qui apparaît initialement fondé s'avère ultérieurement non-fondé. L'inverse se vérifie également ; en réponse à la demande de l'Institution, le requérant peut fournir des éléments modifiant l'appréciation de la situation : danger potentiel ou droits en jeu.

Il importe également de vérifier si le requérant est habilité à saisir l'institution au sens de la loi du 6 mars 2000. S'il ne l'est pas, si le dossier apparaît formellement irrecevable, mais malgré cela fondé, une régularisation de la saisine est demandée à l'interlocuteur.

Cet examen de chacune des nouvelles requêtes a fait apparaître cette année que **41 % de ces nouvelles requêtes étaient dénuées de fondement juridique, de danger manifeste ou d'un déni des droits de l'enfant.** Cela représente une importante augmentation par rapport à l'année précédente (32 %). En effet, ce chiffre regroupe les 11 % de réclamations qui étaient à la fois formellement irrecevables (requérant non habilité) et non fondées, c'est-à-dire qu'elles ne justifiaient pas l'intervention du Défenseur des Enfants et les 30 % de plaintes, qui, bien que recevables car présentées par un requérant répondant aux dispositions de la loi, se sont avérées dénuées de fondement. Cette évolution est à rapprocher de l'augmentation des mises en cause de décisions judiciaires par les requérants. Le Défenseur des Enfants n'est pas une cour d'appel « bis » et n'a pas vocation à interférer avec une procédure judiciaire en cours.

Droits en jeu

Quatre droits sont particulièrement en cause, identiques à ceux de l'an dernier : le droit de bénéficier de relations avec ses parents, le droit d'être protégé contre les mauvais traitements, le droit d'avoir des parents aidés en cas de besoin et le droit de l'enfant à être entendu.

1 - Le droit le plus souvent mis en cause dans les dossiers présentés à l'Institution par les familles ou les enfants eux-mêmes est, pour l'enfant, celui de **pouvoir bénéficier de relation avec ses parents**. Il correspond à 20 % des requêtes (25 % l'an dernier). Celles-ci dénoncent une organisation rigide des visites et des hébergements comme des placements, la non-application de décisions judiciaires sur ces points, mais aussi des enlèvements transfrontaliers, des visas refusés notamment pour des visites entre enfants et parents étrangers et des obstacles mis au regroupement familial.

2 - Le droit d'être protégé des mauvais traitements correspond, comme l'an dernier, à 13 % des saisines. Si les mauvais traitements physiques sont peu fréquents, les maltraitances sont surtout psychologiques et découlent souvent de conflits au sein de l'école ou de conflits exacerbés entre les différents membres de la famille.

3 - Le droit d'avoir des parents aidés en cas de besoin représente, comme l'an dernier, 12 % des dossiers. La souffrance des enfants est indifférente de l'origine sociale. Il n'en demeure pas moins que la vulnérabilité économique, administrative, sociale, linguistique, de logement, de certaines familles augmente leurs difficultés à soutenir leurs enfants et adolescents et à les aider à trouver un équilibre personnel.

4 - Le droit de l'enfant à être entendu, notamment en justice, au moment des séparations de leurs parents, des décisions d'hébergement ou de placement, vient en quatrième position, avec 9 % des dossiers (12 % l'an dernier). Cette légère diminution serait-elle le signe que le droit à être entendu commence à être effectivement mieux entendu par les instances concernées ? De ces plaintes ressortent confiance et espoir et toujours **le souhait d'une meilleure information sur les droits des enfants** au quotidien, sur les procédures mises en œuvre – particulièrement dans l'univers judiciaire – et une aspiration à un plus grand respect de l'expression de l'enfant. Les associations d'accès au droit pour les jeunes, les consultations juridiques gratui-

tes pour mineurs organisées par de nombreux barreaux trouvent là leur pleine justification.

Parmi la vingtaine de droits évoqués auprès de l'Institution comme n'étant pas suffisamment respectés, on relève encore **le droit à l'éducation, le droit à la prise en charge du handicap et à l'intégration sociale et scolaire, le droit aux soins, le droit d'asile, le droit au maintien des fratries en cas de placement, le droit à la non-discrimination, le droit d'être protégé de l'exploitation sexuelle et économique, le droit des mineurs délinquants à des garanties juridiques et des sanctions adaptées, le droit à la liberté de conscience, d'expression, d'opinion et d'association...**

Majoritairement donc, les droits les plus bafoués ont à voir avec la dignité des enfants et le respect des familles. Paradoxalement, ce non-respect est parfois le fait explicite ou implicite d'institutions chargées de la protection de l'enfance pour lesquelles la routine, la certitude que le cas de l'enfant arrivé aujourd'hui peut être traité comme celui de la veille, les idées reçues sur les modes de relation qu'un enfant doit ou non établir, la qualification *a priori* des différents membres de la famille et de leurs qualités, peuvent tenir lieu de fondements de pratiques. Surtout lorsque s'y ajoute une surcharge de travail. Ces cas ne sont heureusement pas majoritaires et l'attention portée par les institutions aux besoins des enfants afin de garantir les liens les plus satisfaisants constitue l'attitude la plus générale. Ce sont d'abord les situations litigieuses qu'a à connaître le Défenseur des Enfants.

Nature des actions menées par le Défenseur des Enfants

Lorsque la requête a été considérée comme fondée par le Défenseur des Enfants, ses services entreprennent plusieurs sortes d'actions afin de l'éclairer. Au cours de son traitement, un même dossier peut requérir plusieurs actions différentes.

– Près de la moitié des dossiers (49 %) nécessitent **une demande d'informations ou de pièces complémentaires** afin de mieux cerner l'intérêt de l'enfant et de disposer d'une vue complète et contradictoire de la situation. Un peu plus d'un dossier sur cinq (22 %), jugé fondé *a priori* par l'Institution, doit cependant être clôturé faute de réponses du requé-

rant à ces demandes. Son désistement est parfois explicite, mais le plus souvent son absence de réaction fait « s'éteindre » le dossier.

– Dans près d'un dossier sur trois (29 %), les services du Défenseur ont un besoin essentiel **de recueillir l'avis complémentaire des intervenants et institutions**. Ce travail en réseau est indispensable pour les sujets touchant, par exemple, à la prise en charge du handicap, pour les mineurs étrangers, pour l'école et pour les placements. Les ministères de l'Intérieur et des Affaires étrangères constituent des interlocuteurs fréquents pour les situations relatives aux mineurs étrangers, le ministère de l'Éducation nationale (Médiateur de l'Éducation nationale ou médiateurs académiques, recteurs, inspecteurs d'académie) est l'interlocuteur naturel pour toutes les questions relatives à l'école.

– **Les situations d'écoute et d'entretien téléphonique** s'apparentant à un soutien psychologique aux requérants ne sont pas rares. Elles s'exercent notamment dans les situations de contestation de l'organisation des visites et de l'hébergement (16 %) et pour les difficultés liées au handicap et à la santé (11 %).

– **Les correspondants territoriaux** interviennent dans près d'un dossier sur cinq (18 %). Ils sont notamment conduits à contacter des intervenants locaux afin d'apporter l'éclairage le plus complet sur des situations souvent fort complexes.

– **Les rencontres directes avec les requérants adultes ou les enfants eux-mêmes** ont surtout lieu à propos des situations de placement (11 %) ou d'enfants handicapés (11 %). Pour ces rencontres, les services du Défenseur s'appuient sur le réseau des correspondants territoriaux. **L'application de la circulaire de la Chancellerie du 21 novembre 2001**, relative aux relations entre l'autorité judiciaire et le Défenseur, a permis des échanges essentiels avec les **procureurs généraux** le plus souvent ou, lorsque la situation d'urgence l'exigeait, avec le procureur de la République (ou le substitut aux mineurs). Les prises de contact avec les parquets ont lieu dans 5 % des situations, mais dans 23 % de celles qui concernent des mineurs étrangers.

– Dans 14 % des situations qui lui sont soumises, le Défenseur est conduit à **fournir des informations ou des explications** à des justiciables qui ne comprennent ni la logique ni parfois même le sens des décisions de justice. Le langage

judiciaire demeure souvent incompréhensible pour eux. L'intervention du Défenseur permet d'y remédier ponctuellement et, semble-t-il, d'apporter un apaisement.

– Enfin, le Défenseur émet des **recommandations individuelles** et suggère des **orientations** vers des professionnels, notamment de la médiation familiale. Dans cette dernière hypothèse, cela n'est possible que si l'état du conflit l'autorise et si les structures de médiation familiale locales le permettent. Dans de rares cas, les tentatives de médiation s'appuient directement sur l'équipe du Défenseur.

Clôture des dossiers (figure 6)

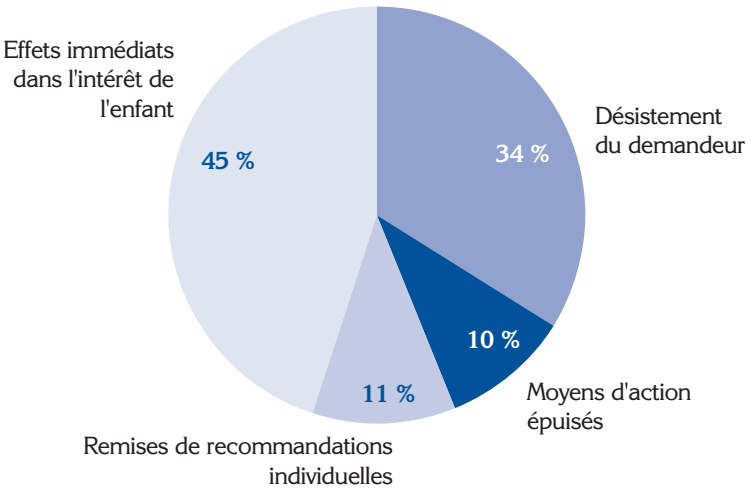
Clôturer un dossier est une étape toujours délicate pour les services du Défenseur. Il s'agit en effet d'évaluer le moment où l'intervention du Défenseur n'apporte rien de plus dans l'intérêt de l'enfant. Il est à la fois nécessaire de prendre en compte la question initialement posée par le requérant, mais aussi les autres éléments qui sont apparus au cours de l'instruction du dossier. Derrière une question qui apparaît uniquement juridique au premier abord sont bien souvent soulevées des interrogations sur les relations parents-enfants, qui peuvent constituer le fondement psychologique des questionnements. De plus, le Défenseur n'agit jamais seul et il est parfois difficile de déterminer l'impact exact de son action par rapport à celle des autres acteurs, et par là-même difficile de déterminer l'impact de l'arrêt de l'intervention du Défenseur.

Pour la deuxième année consécutive, il a été procédé à l'examen d'un type de situation qui est cause de grandes souffrances : **l'hébergement de l'enfant en cas de conflit familial ou d'errance**. Il s'agit de comparer la situation de ces enfants lorsque le Défenseur est saisi (enfant vivant chez ses deux parents, chez un seul parent, chez un tiers, placé en famille d'accueil, placé en foyer, errant) et à la clôture du dossier. Très logiquement, la situation de l'hébergement évolue peu pour les enfants qui vivaient initialement chez leurs parents. En revanche, 53 % des enfants errants au moment de la saisine ne le sont plus au moment de la clôture : soit ils ont retrouvé un de leurs parents, soit ils sont placés en foyer ou, plus rarement, en famille d'accueil. Ce résultat est toutefois moins bon que celui de l'an dernier (66 %). Cela tient au refus d'un nombre croissant de juges des enfants de les considérer comme des enfants en danger.

Cette question sera abordée plus loin (voir p. 200). Pour les enfants placés en institution au moment de la saisine, 27 % d'entre eux ont retrouvé l'hébergement chez un ou leurs deux parents à la clôture. C'est une très nette amélioration par rapport à l'année précédente (14 %). On retrouve cette même tendance pour les enfants vivant initialement chez des tiers : 22 % d'entre eux ont retrouvé, à la clôture du dossier, un hébergement dans leur famille (contre 14 % l'an dernier). Ce n'est, par contre, le cas que de 10 % des enfants placés en famille d'accueil (comme l'an dernier).

Sur les 1 200 dossiers différents traités cette année, 53 % ont été clôturés dans l'année (58 % l'an dernier). Cela correspond à un léger allongement de la durée de traitement des dossiers. Qu'appelle-t-on clôturer ? Après identification du droit en cause, de l'éventuel dysfonctionnement ou de la situation de danger, puis analyse des pièces du dossier et, éventuellement, recueil de pièces complémentaires, le requérant reçoit une synthèse des démarches effectuées et de leurs résultats. C'est la base d'un dialogue tant avec lui qu'avec divers interlocuteurs parties à la situation, voire de rencontres avec tel ou tel. Lorsque le Défenseur estime ne plus rien pouvoir apporter de plus par rapport à l'intérêt de l'enfant, il informe le requérant de son intention de clôturer le dossier. Il est toujours précisé qu'un dossier n'est clos que temporairement et qu'il peut être réouvert si des éléments nouveaux apparaissent et modifient la situation.

Figure 6 – **Sur 100 dossiers fondés et clôturés**



– Un tiers des dossiers (34 %) est clôturé faute de réponses du requérant aux demandes d'informations complémentaires (22 % l'an dernier).

– Pour 10 % des dossiers clôturés, le Défenseur a considéré que ses moyens d'action étaient épuisés et qu'il ne pouvait rien apporter de plus (18 % l'an dernier).

– Pour 11 % des dossiers clôturés, la situation a pu être dénouée par la simple remise d'informations, d'explications sur la situation, par un conseil et une orientation fournis par le Défenseur (18 % l'an dernier).

Pour 45 % des dossiers initialement considérés comme fondés et clôturés cette année, on constate à la clôture du dossier que son résultat immédiat a été favorable au mineur (42 % l'an dernier)**. Ce peut être une maîtrise accrue des requérants sur les processus administratifs ou judiciaires, une amélioration de la situation scolaire de l'enfant, une diminution de la virulence du conflit familial, un resserrement du lien familial autour de l'enfant, une amélioration de sa prise en charge médicale (physique ou psychique), une augmentation du travail en réseau des intervenants autour de l'enfant, une reconnaissance sociale de l'atteinte à ses droits. Ce peut être aussi une restitution de l'enfant illégalement déplacé ou victime d'une décision aberrante.**

Les dossiers individuels ne sont pas seulement l'expression de la souffrance d'un enfant, d'une famille vivant une situation qui les dépasse. Dans neuf cas sur dix ils renvoient à des questions collectives auxquelles la société est confrontée. Les réponses qu'elle y apporte présentent sans doute des faiblesses qui conduisent à saisir le Défenseur des Enfants.

Quelques cas soumis à la Défenseure des Enfants

Les cas soumis à la Défenseure des Enfants sont l'expression d'une souffrance individuelle d'enfants et d'adultes accentuée parfois par des incompréhensions, ou même des conflits, entre les adultes ou avec leurs interlocuteurs principaux venus des mondes judiciaires, sociaux, sanitaires, scolaires...

Dans les cas exposés ci-dessous, plusieurs éléments ont été modifiés de manière à rendre impossible l'identification des personnes concernées.

Plusieurs parents d'élèves d'une classe de CP CE1 s'adressent à la Défenseure des Enfants en dénonçant les agissements agressifs et humiliants (claques, coup de règle, menaces de fessées déculottées, privation de récréation, dénigrements...) de l'institutrice. Celle-ci a fait part aux parents de son état dépressif et leur a expliqué que « cela ne faisait pas de mal de brusquer les enfants et qu'ils en verraient d'autres ». Les familles ont exprimé leurs plaintes auprès de l'inspecteur d'académie et de l'inspecteur de l'Éducation nationale dont l'intervention auprès de l'institutrice a été sans résultat.

À son tour, la Défenseure des Enfants fait part aux autorités éducatives de son inquiétude devant les mauvais traitements physiques et psychologiques que cette institutrice ferait subir à ses élèves, leurs droits à l'éducation et à la protection semblant alors mis à mal. Elle missionne son correspondant territorial pour approfondir cette situation. Quelques semaines plus tard, l'inspecteur d'académie informe la Défenseure que l'enseignante est mise en congé de maladie jusqu'à la fin de l'année scolaire, à la suite de quoi elle fera valoir ses droits à la retraite.

Si le dénouement est heureux pour les jeunes élèves de cette école, la méthode de résolution appliquée ici ne s'applique pourtant qu'à une partie des situations de ce type qui, de plus en plus fréquemment, sont soumises à la Défenseure.

C'est d'une réclamation collective concernant **un groupe de jeunes élèves** qu'est saisie la Défenseure des Enfants par plusieurs parents indignés par le comportement de la directrice, également institutrice de la classe de grande section de maternelle. Depuis plusieurs mois, cette enseignante fait subir à ses élèves des violences physiques et verbales (fessées, culbutes brutales, cris, paroles blessantes...). Il leur semble par ailleurs que l'absence de projet pédagogique dans l'école favorise ce type de comportement. Deux réunions, l'une rassemblant les parents mécontents, l'institutrice et l'inspecteur d'académie, l'autre comprenant également le maire n'ont pas eu d'effet.

En accord avec le maire de cette petite commune, le correspondant territorial du Défenseur des Enfants réunit les parents d'élèves de toute la classe pour débattre de ces événements. En effet, certains parents sont moins critiques à l'égard des méthodes de l'institutrice. Cette rencontre entre parents d'opinions divergentes est d'autant plus nécessaire que, dans la commune, des clans se créent qui divisent les familles et les enfants. Parallèlement, le correspondant territorial joint le Médiateur de l'Éducation nationale et l'inspecteur d'académie qui propose de résoudre la situation par la mise à la retraite immédiate de l'institutrice et la nomination aussi rapide d'une remplaçante.

La mère de Vanessa, 14 ans, mécontente de l'affectation de sa fille dans un collège d'une grande ville saisit la Défenseure des Enfants. Elle argue que cet établissement n'assure pas l'enseignement de la langue vivante (peu fréquente) qu'a choisie sa fille et que cela « nuit à la réussite scolaire à laquelle elle a droit ».

Cette réclamation n'a pas paru au Défenseur des Enfants relever de ses attributions. Le droit de l'enfant à l'éducation n'est pas en cause – un collège assurant cet enseignement ayant été proposé mais refusé par la mère. Il apparaît plutôt que cette requête avait pour but de contourner la carte scolaire. Ni le rectorat, ni le Médiateur de l'Éducation nationale, également sollicités, n'avaient, pour leur part, accédé à cette demande. La Défenseure des Enfants non plus.

À la suite d'une mesure de déscolarisation décidée par l'inspection académique **Jérôme**, 12 ans, est déscolarisé depuis deux ans à cause de plusieurs « actes agressifs à l'école » et depuis lors n'a pu être accueilli dans aucun établissement, bien que ses parents aient effectué de nombreuses démarches. La mère a dû cesser son travail pour garder son fils. Les parents se sentent désemparés devant ce blocage et saisissent donc la Défenseure des Enfants. Les services de l'Éducation nationale, expliquent les parents, considèrent que leur fils, depuis l'âge de 10 ans, ne relèverait plus d'une scolarité classique mais que « les recherches d'établissement sont restées vaines » ; aussi proposent-ils d'envoyer Jérôme dans un établissement pour enfants présentant un handicap, ce qui n'est pas le cas. Ce garçon dont le droit à l'éducation n'est pas respecté, éprouve un fort sentiment d'exclusion ; il bénéficie d'une mesure d'assistance éducative et d'un suivi psychologique.

La Défenseure des Enfants a plusieurs échanges avec les autorités académiques et représentants des différentes commissions d'orientation afin d'appréhender la situation de l'enfant et connaître les propositions de scolarisation qui lui ont été faites. En effet, durant cette période, la mesure de déscolarisation a été levée par l'inspection académique mais les structures de l'Éducation nationale qui pourraient prendre Jérôme en charge se renvoient le dossier. Finalement, il peut être intégré d'abord à temps partiel dans une classe de 6e, mais celle-ci, se révélant être une classe d'alphabétisation, ne répond pas aux besoins de cet élève. On parvient enfin à un projet d'intégration individualisé signé par l'adolescent, ses parents et le chef d'établissement qui prévoit des évaluations régulières dans l'année et une évaluation à la rentrée 2003 dans la perspective de poursuivre une scolarité ordinaire.

C'est, fait rare, **un juge des enfants** qui alerte la Défenseure des Enfants sur la situation de Nicolas, 9 ans, totalement déscolarisé depuis 18 mois. Ce magistrat estime que l'inaction de l'institution scolaire met cet enfant en danger. Il a, en effet, été exclu de l'école primaire où il était un élève turbulent après que « l'équipe enseignante ait menacé de faire grève s'il mettait un pied dans l'établissement ». Depuis, aucune proposition de scolarisation n'a été formulée.

La commission de circonscription préscolaire et élémentaire qui a en charge de « rechercher les mesures d'éducation spéciale appropriées aux besoins du jeune dans le cadre d'un projet individualisé » (circulaire de l'Éducation nationale 2002-111) se borne à recommander de suivre des cours par correspondance. Si Nicolas manifeste des troubles du comportement pour lesquels il est régulièrement suivi dans un centre médico-psychologique, il est bien entouré par sa famille et souhaite retourner à l'école.

Tandis que la Défenseure des Enfants contacte l'Éducation nationale à propos de ce qui apparaît comme un probable dysfonctionnement, l'action du magistrat auprès de l'Éducation nationale se poursuit. Une place dans un établissement scolaire est enfin attribuée à Nicolas qui bénéficie ainsi de son droit à l'éducation, après 18 mois passés en marge du système scolaire.

La Défenseure des Enfants a été saisie par la mère de **Vincent**, lycéen convoqué en conseil de discipline sous l'accusation d'avoir « taggé » et est menacé d'exclusion définitive. Situé dans un quartier aisé, cet établissement subit des dégradations répétées et coûteuses auxquelles le chef d'établissement veut mettre fin. Les liens qui semblent exister entre Vincent et un groupe de « taggeurs » actifs le conduisent à être suspecté de participation bien qu'il n'ait jamais été pris sur le fait et qu'une fouille de ses affaires ne révèle aucun matériel utilisable. Craignant une lourde sanction fondée sur des preuves incertaines, la mère s'adresse à la Défenseure.

Afin de bien comprendre la nature du dossier, la Défenseure prend contact avec le chef d'établissement. Tout en affirmant son opposition aux dégradations perpétrées par les élèves, elle rappelle la nécessité du respect des règlements et circulaires existants en matière de sanction et, particulièrement, son individualisation et sa progressivité. Le conseil de discipline a prononcé une exclusion temporaire de l'élève. Il faut cependant signaler que le conseil de classe de fin d'année a orienté Vincent vers une section dont l'enseignement n'est pas assuré dans cet établissement.

Un groupe de parents d'élèves inquiets des risques auxquels seraient exposés leurs enfants lors d'un voyage scolaire prévu en Chine saisit la Défenseure des Enfants au mois d'avril, la virulence de l'épidémie de pneumonie atypique commençant à être connue en Occident. Ce voyage a été préparé de longue date par la classe concernée et par l'établissement scolaire ; aussi le chef d'établissement répugne-t-il à l'annuler.

La Défenseure prend des informations auprès de l'Institut de veille sanitaire sur la nature des risques encourus. L'Institut confirme que de tels voyages sont alors déconseillés. La Défenseure ayant signalé cette situation au ministre délégué à l'Enseignement scolaire, celui-ci a donc rappelé aux recteurs d'académie les instructions permanentes données aux organisateurs de voyages scolaires. Il a mis en valeur les recommandations et précautions temporaires des autorités françaises à l'égard de cette épidémie. Le ministre a précisé que les voyages scolaires étaient suspendus vers les destinations en proie à l'épidémie. Le voyage en Chine prévu par l'établissement n'a pas eu lieu.

Pierre souffre de troubles psychotiques ayant causé un retard mental sévère. Après une scolarité en maternelle, il a été accueilli en hôpital de jour. Ne pouvant être maintenu dans cette structure, Pierre a été orienté en institut médico-éducatif. Mais faute de place, il vit dans sa famille depuis six ans. Pierre a 16 ans. Il ne parle pas, se nourrit abondamment, ce qui a entraîné une obésité sérieuse ; il ne rencontre pas de jeunes de son âge. Ses parents qui ont refusé son départ en Belgique, attendent désespérément qu'une « place » se libère dans un établissement adapté. Une promesse leur a été faite pour 2004. La Défenseure des Enfants a soutenu la famille de Pierre dans ses démarches, sans succès.

Franck aura bientôt 15 ans. En grande souffrance psychique depuis plusieurs années, il est hospitalisé en psychiatrie adulte. Son état s'étant stabilisé, la Commission départementale d'éducation spéciale (CDES) l'oriente vers un institut médico-éducatif de la région. Mais cet établisse-

ment refuse son admission, à la suite d'une période d'essai de quelques jours, estimant que cet adolescent ne peut bénéficier d'une prise en charge à dominance éducative.

Franck est donc retourné à l'hôpital où il attend une autre orientation. L'annonce de ce refus a été pour lui une nouvelle source d'angoisse. Ce dossier reste en instance.

Aline est atteinte de trisomie 21. Elle va à l'école de son quartier depuis l'âge de 4 ans, maternelle puis classe d'intégration scolaire (CLIS). Elle vient d'avoir 10 ans. Ses parents souhaitent son maintien dans cette classe. Mais la Commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) propose son orientation vers un institut médico-éducatif. La famille s'oppose à cette solution qu'elle ne comprend absolument pas. Aline est aujourd'hui déscolarisée. Des échanges sont en cours entre les parents et les professionnels (pas tous du même avis) pour sortir de l'impasse, avec l'aide de la Défenseure des Enfants.

Au milieu de l'été, une association saisit la Défenseure des Enfants de la situation précaire de **Bogdan**, mineur étranger isolé de 17 ans. Orphelin, ayant subi des violences politiques dans son pays, il est arrivé en France par ses propres moyens et a été temporairement placé dans un foyer par décision judiciaire. Sa demande d'acquisition de la nationalité française est en panne. L'association est très inquiète de son avenir, la situation présente un caractère d'urgence car le placement provisoire est terminé et, d'autre part, la majorité du garçon est proche. Sans statut ni protection, il risque alors d'être reconduit à la frontière ou de basculer dans l'illégalité. De plus, le juge des enfants et le juge des tutelles se sont déclarés chacun incompétents en matière d'assistance éducative. Le parquet a d'ailleurs fait appel de la décision.

Dans le respect de la circulaire du 21 novembre 2001 qui organise les relations entre le Défenseur des Enfants et l'autorité judiciaire, la Défenseure des Enfants transmet alors au procureur général les informations sur la situation de ce mineur en danger ; de même elle informe le conseil

général du département et le service d'aide sociale à l'enfance. **Une décision novatrice est prise en appel** puisqu'elle définit également la compétence du juge des enfants pour le mineur en danger « étant donné qu'il s'agit d'un jeune étranger dont l'isolement en fait la proie potentielle de réseaux divers et dont l'absence de famille compromet la sécurité et la moralité ». Elle désigne également le juge des tutelles comme compétent. Confié à l'aide sociale à l'enfance, disposant donc d'un statut et d'une protection, Bogdan a pu déposer dans les délais une demande d'acquisition de la nationalité française dont le dossier est en cours.

Une association très inquiète du sort de Patrick, mineur étranger isolé, alerte la Défenseure des Enfants. Il s'agit d'un jeune homme de 17 ans né en République démocratique du Congo qui a réussi à fuir son pays après que son père et ses frères ont été exécutés. Ne connaissant personne en France, il erre deux jours dans une grande ville, sans nourriture ni abri avant de rencontrer cette association qui lui obtient quelques jours d'hébergement dans un foyer et signale sa situation de mineur en danger au juge des enfants. Signalement resté sans réponse.

L'adolescent fait une demande d'asile politique et reçoit une autorisation de séjour d'un mois mais il reste sans hébergement, dort dans une gare et dispose d'une aide alimentaire très réduite.

Dans le respect de la circulaire du 21 novembre 2001 qui organise les relations entre le Défenseur des enfants et l'autorité judiciaire, la Défenseure des Enfants transmet au procureur général les informations sur la situation de ce mineur en danger rappelant que l'institution judiciaire n'a apporté aucune réponse au premier signalement. Ce second signalement reste à son tour sans réponse.

Par courrier électronique, **le père de Stéphanie**, 11 ans, saisit le Défenseur des Enfants car il s'étonne de la présence, à 21 heures, d'un bandeau publicitaire pornographique sur la page d'accueil du portail internet auquel est connectée sa fille.

Interrogé par le Défenseur des Enfants, le fournisseur d'accès fournit une réponse tout à fait insuffisante : « Cette diffusion résulte de l'attente d'une partie de notre public pour ce type de contenus et se traduit par des accords avec des sites pour adultes… Les contenus ainsi que les publicités ne sont accessibles qu'à certaines heures (tranche horaire de 21 h 30 à 7 h du matin)… Les sites objets des publicités ne peuvent être accessibles sans paiement préalable… nous sollicitons les annonceurs pour que leurs sites présentés dans la publicité fassent l'objet d'un étiquetage dans la rubrique pornographique afin de permettre aux parents de paramétrer leur navigateur. »

Cette réponse traduit une inadaptation du dispositif actuel : horaires non cohérents avec ceux des diffusions sur les chaînes télévisuelles, publicités pornographiques accessibles (et même imposées) sans cryptage, dispositif reposant sur le bon vouloir des annonceurs (qui choisissent ou non de s'autoclassifier) et le niveau technique des parents (qui doivent savoir paramétrer leur ordinateur). Cela confirme la nécessité d'une réglementation adaptée et d'une politique de soutien aux familles, dans l'esprit du rapport remis par le Défenseur au garde des Sceaux, en décembre 2002

La Défenseure des Enfants a été saisie par **un père divorcé** qui, malgré les droits de visite qui lui ont été reconnus, n'a pu voir ses trois enfants depuis 18 mois. Cette situation résulte d'une séparation très conflictuelle du couple qui a donné lieu à plusieurs actions judiciaires tant civiles que pénales.

En effet, dès la séparation et avant même que le divorce soit prononcé, la mère s'est constamment et violemment opposée au maintien des liens entre le père et les enfants. Ne pouvant exercer son droit de visite, ce dernier a d'ailleurs déposé des plaintes pour non représentation d'enfant. Le juge aux affaires familiales notant la tristesse et la souffrance des enfants relevées lors d'une enquête sociale, décide que les rencontres avec le père se dérouleront dans un lieu neutre ce qui améliore les relations entre le père et ses enfants. Le divorce, une fois prononcé, précise que l'autorité parentale est partagée et que le père a un droit de visite dans un lieu neutre. La mère fait rapidement appel de cette décision et

dépose plainte pour agressions sexuelles du père à l'égard de ses filles, ce qui entraîne une suspension des visites. La souffrance des enfants exposés à un conflit parental qui les dépasse est également relevée par le juge des enfants et l'incite à prononcer une mesure d'assistance éducative.

Un non lieu est prononcé levant toutes les suspicions d'agressions sexuelles de la part du père, puis la cour d'appel confirme les termes du jugement de divorce et rétablit les droits de visite du père en demandant qu'elles se déroulent à nouveau dans un lieu neutre car les magistrats estiment urgent de restaurer les relations entre le père et ses enfants avec une aide neutre et bienveillante. Arrivée à son terme, la mesure éducative a été levée. La situation se trouve dans une nouvelle impasse car père et enfants ne peuvent se retrouver dans ce lieu neutre, l'association qui le gère ayant refusé cette mission confiée par la justice en expliquant qu'elle dépasse ses compétences.

La Défenseure des Enfants décrit cette situation très lourde au Procureur général en présentant l'opportunité de reprendre un travail éducatif auprès des enfants de sorte que les visites du père puissent se dérouler dans un lieu neutre comme prévu par la cour d'appel. La Défenseure insiste également sur la nécessité pour les trois enfants et leur père de restaurer rapidement des liens familiaux et le droit, pour les enfants, d'être protégés de violences y compris psychologiques et de conserver des liens avec leurs deux parents. Le Procureur général a fait connaître à la Défenseure qu'une mesure d'assistance éducative était renouvelée, celle-ci devant faciliter la reprise des liens entre ce père et ses enfants.

La mère et le beau-père de Madjidou et Halim, 13 et 10 ans saisissent la Défenseure des Enfants. Ils contestent vivement le placement des enfants, le plus jeune ayant été placé « nourrisson à l'âge de quelques heures ». Le placement, depuis dix ans est régulièrement renouvelé par le juge des enfants. Celui-ci fait état de l'instabilité et de la mauvaise prise en charge éducative de la mère. Durant ces dix ans, les enfants n'ont eu des contacts avec leur mère, puis avec leur beau-père, que lors de rencontres autorisées par le juge qui se sont le plus souvent déroulées en présence d'un tiers. Le

constat de « difficultés d'endormissement du plus jeune enfant [qui] manifeste l'insécurité qu'il éprouve devant sa mère » motive le renouvellement des placements par le juge des enfants. La famille est en conflit avec l'ASE à laquelle elle reproche de fournir au juge des informations erronées sur le comportement des enfants et le sien propre.

Le correspondant territorial du Défenseure des Enfants procède à une évaluation de la situation en rencontrant la mère, son mari, les services sociaux. Cette écoute des arguments de chacun et le travail d'explication mené par le correspondant territorial ont permis d'atténuer les incompréhensions et crispations réciproques, ce qui s'est concrétisé par une amélioration de la fréquence et des conditions de rencontres entre les garçons et leur famille.

Une association s'adresse à la Défenseure des Enfants pour « faire avancer la situation dégradée » d'Ibrahim, 9 ans. En 14 mois, trois signalements de mineur en danger ont été adressés par l'équipe éducative de cette association sans obtenir de réponse protectrice. Cet enfant a déjà eu un parcours chaotique : placé dans sa petite enfance, il retrouve sa famille de naissance à l'âge de 6 ans ; un an plus tard il est l'objet du premier signalement pour maltraitance physique et psychologique. La famille ne se présentant pas aux convocations, la mesure d'investigation et d'orientation éducative ordonnée par le juge n'est pas effectuée. Après un second signalement, six mois plus tard, le juge réitère la même mesure qui reste toujours sans effet, la famille ne se présentant pas. C'est alors que l'école adresse un troisième signalement dont la Défenseure des Enfants est l'un des nombreux destinataires. Le correspondant territorial de la Défenseure a des échanges avec l'assistante sociale scolaire, le directeur de l'école et fait le point sur la situation de cet enfant en grande détresse.

Dans le respect de la circulaire du 21 novembre 2001 qui organise les relations entre le Défenseur des Enfants et l'autorité judiciaire, la Défenseure des Enfants transmet alors au procureur général les informations sur la situation de ce mineur en danger et indique que celle-ci est déjà connue d'un juge des enfants au sein du tribunal mais que

ses mesures d'investigation n'ont jamais pu être mises en œuvre. La Défenseure fait part de sa vive inquiétude.

Les parents ne se présentant toujours pas à l'audience d'assistance éducative organisée alors par le juge des enfants, celui-ci décide alors un placement de l'enfant durant deux ans dans un centre éducatif. Le jeune garçon s'y adapte bien et se sent protégé.

Nadia, fillette de 5 ans a été placée temporairement en famille d'accueil par décision judiciaire après que sa mère a été hospitalisée en structure psychiatrique sur demande d'un tiers. L'amélioration de l'état de la mère qui revient vivre avec son mari permet de lever le placement, une mesure éducative étant maintenue. Malheureusement, cette amélioration est brève et la mère s'engage dans une errance et des rencontres équivoques dangereuses pour l'enfant qui, durant la nouvelle hospitalisation de sa mère, est hébergée chez son père. Celui-ci considérant qu'il ne peut assurer la sécurité de l'enfant demande son placement ; Nadia est donc provisoirement confiée à l'ASE par le juge des enfants qui donne au père un droit de visite et d'hébergement et à la mère un droit de visite en présence de tiers.

Mais, lorsque ce placement provisoire est renouvelé, car aucun des parents n'est en mesure de s'occuper de l'enfant, la mère, très bouleversée, saisit la Défenseure des Enfants.

Malgré le souci d'information constant du juge des enfants, ses décisions rapides et adaptées à chaque évolution de l'état psychiatrique de la mère, celle-ci ne comprend pas ces décisions, critique les comportements de l'ASE et se sent trahie et découragée.

La Défenseure s'entretient avec l'éducateur de la fillette et, à plusieurs reprises, avec la mère à laquelle elle explique les décisions de justice, leurs modalités, leurs possibilités d'évolution, le rôle des divers intervenants. Ces explications fournies par une institution neutre dans le dossier sont autant de soutien pour les parents. Ceux-ci ayant mieux compris le sens du placement entament une collaboration plus apaisée avec les professionnels.

Le juge des enfants renouvelle le placement de Nadia « afin de lui garantir des conditions de vie apaisées », il

encourage la mère à reprendre des soins. Une stabilisation de son état permet d'organiser des visites de l'enfant chez ses parents en présence d'un tiers.

Jean-Luc, 16 ans, saisit la Défenseure des Enfants car il conteste vigoureusement l'ordonnance de placement provisoire dans un foyer prise par un juge des enfants. Ce garçon vit dans un climat familial tourmenté, son père a été condamné pour agressions sexuelles sur ses filles et sa nièce. Les violences conjugales sont fréquentes et le garçon s'interpose souvent entre ses parents. Alors qu'il tente de défendre sa mère lors d'une altercation, il est brutalement frappé par son père. L'adolescent se réfugie chez une parente qui le convainc de déposer une plainte auprès de la brigade des mineurs et de saisir la justice. Le procureur confie provisoirement Jean-Luc à cette parente en qui il a confiance jusqu'à la décision du juge des enfants. Celui-ci prend une ordonnance de placement dans un foyer. L'adolescent ne comprend pas cette décision, il est ulcéré que, malgré son avocat, ni son point de vue ni les liens créés et l'accueil apporté par cette parente n'aient pu être pris en compte par le juge. Aussi, fugue-t-il du foyer (tout en se présentant à la brigade des mineurs) et saisit alors la Défenseure. L'avocat de l'adolescent a fait appel de la décision.

La Défenseure entre en contact avec Jean-Luc, son avocat, sa parente et le service ayant en charge la mesure éducative. Toutefois, en appel, la décision de la cour met un terme au placement, et entérine une décision conforme à l'intérêt du mineur puisqu'elle prévoit que le garçon poursuivra sa scolarité en internat et sera accueilli chez sa parente durant les week-ends et les vacances. Un travail éducatif est poursuivi pour permettre de maintenir des liens avec les parents. Il reste cependant que la plainte déposée contre son père qui l'avait frappé est classée sans suite comme « infraction insuffisamment caractérisée ».

Un peu avant sa majorité, sur le conseil de son éducatrice, **Marie-Jeanne** saisit la Défenseure des Enfants. Elle voudrait disposer directement et librement de son salaire d'apprentie

dont sa mère ne lui laisse que parcimonieusement de quoi assurer sa vie quotidienne et également récupérer ses économies distraites par sa mère. Cette requête matérielle traduit l'aspiration de la jeune fille à pouvoir s'exprimer et à être respectée.

Le correspondant territorial rencontre la jeune fille, son éducatrice, sa mère. Celle-ci qui a longtemps négligé sa fille, la tient en piètre estime ce qui explique, avance la mère, son refus de lui restituer ces sommes avant plusieurs années car elle veut se prémunir du risque éventuel de devoir payer pour des dettes et des « bêtises futures » de sa fille (même majeure).

Avec l'accord de Marie-Jeanne, le correspondant territorial entreprend donc une démarche de médiation auprès de ses parents notamment de sa mère. Il explique que, dès sa majorité, leur fille sera totalement responsable de ses actes et qu'elle seule serait amenée à payer d'éventuelles dettes ou amendes, qu'ils ne peuvent profiter personnellement des salaires de leur enfant et doivent les lui remettre à sa majorité. Cette majorité étant atteinte, la mère rend ses biens à sa fille par l'intermédiaire du correspondant territorial : un chèque, une table et des ours en peluche.



Devenir des propositions et préconisations de l'Institution

Dans ses précédents rapports d'activité, la Défenseure des Enfants avait émis des avis et avancé plusieurs propositions permettant d'initier ou de modifier des textes législatifs ou réglementaires, d'améliorer des pratiques pour que les droits des enfants et des adolescents soient mieux respectés.

Sur certains thèmes, l'évolution récente des travaux législatifs, réglementaires ou des mentalités a permis d'obtenir des résultats favorables à un meilleur respect des enfants.

Il reste évidemment à s'assurer de la traduction au quotidien, dans la vie des enfants et de leurs familles, des principes affirmés dans ces lois, décrets, arrêtés et circulaires.

LES PROPOSITIONS 2002 ET LEUR DEVENIR

Rénover la Protection maternelle et infantile, renforcer ses attributions, augmenter ses moyens et étendre ses compétences jusqu'à la fin de l'école primaire. Renforcer la médecine scolaire en concentrant ses moyens sur l'enseignement secondaire

Au-delà du débat immédiat sur la décentralisation, ce projet marque la volonté de considérer conjointement la PMI et la médecine scolaire afin d'en faire un interlocuteur permanent de l'enfant en particulier dans le soutien psycho-

logique. L'Inspection générale des affaires sociales, dans son rapport annuel 2003, déplorait « la place subsidiaire » qu'occupe la prévention dans le système sanitaire français ; l'inspection relevait également la crise qui affecte la médecine préventive, entre autres, la médecine scolaire et la PMI.

Par ailleurs, le contrat cadre signé le 18 juillet 2003 entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Santé met l'accent sur la prise en compte et les soins apportés aux difficultés et aux troubles psychologiques des enfants et des adolescents. La mise en place de dispositifs d'accueil des enfants et des adolescents en souffrance psychique devient l'un des objectifs prioritaires fixés pour l'année 2003-2004.

■ Étendre jusqu'à 18 ans l'accueil et les soins des enfants et des adolescents dans les services de pédiatrie de tous les établissements de soins

On constate une évolution favorable vers l'accueil spécifique des adolescents comme en témoignent plusieurs projets hospitaliers. **Plusieurs centres de soins** ont mis en place, au sein des services de pédiatrie, un accueil spécifique pour les adolescents. C'est en particulier le cas de l'hôpital Jean-Abadie à Bordeaux ou de l'Institut Gustave-Roussy à Villejuif.

En revanche, la barrière des 15-16 ans demeure encore en psychiatrie et dans de nombreux services de pédiatrie.

■ Adapter la formation et le statut des médecins de l'enfance et de l'adolescence

La création du nouveau diplôme d'université « Les adolescents, comprendre et agir » à l'université de Bordeaux IV montre la progressive prise de conscience que les adolescents ont besoin d'une approche et d'une prise en charge spécifiques. Ce sera le troisième DU sur ce thème avec ceux de Poitiers, professeur Daniel Marcelli, et de Paris V, professeur Philippe Jeammet.

■ Intensifier la prise en charge de la douleur de l'enfant

Un programme de lutte contre la douleur a été entrepris pour la période 2002-2005 à l'initiative du ministère de la Santé qui comprend, **parmi ses priorités, la lutte contre la douleur de l'enfant**, avec un « contrat d'engagement », l'amélioration

de l'information et de la formation de l'ensemble des personnels de santé et la mise en valeur d'un cédérom, « la douleur de l'enfant », réalisé par ATDE-Pédiadol.

■ Reconnaître le droit à l'expression des enfants hospitalisés

Une mission a été confiée par le ministre de la Santé à un représentant du collectif interassociatif sur la santé afin de proposer des critères de représentativité des associations en ce domaine.

En effet, dans le cadre de la loi sur la politique de santé, les associations seront présentes au sein du Haut Conseil de la santé publique ainsi que dans les commissions qui prépareront les plans nationaux et régionaux de santé publique. Ces associations auront également un rôle de terrain, recevant ainsi des moyens leur permettant d'exprimer les besoins des patients hospitalisés, tout particulièrement des enfants. Il reste à suivre la concrétisation de cette démarche intéressante.

■ Élaborer un nouveau droit civil des mineurs afin de permettre aux adolescents d'accéder à une véritable « citoyenneté juvénile »

Les évolutions actuelles et tout particulièrement la loi du 9 septembre 2002 paraissent malheureusement privilégier l'action pénale plutôt que l'action éducative, comme le détaille la circulaire du 13 décembre 2002 sur le traitement pénal de la délinquance des mineurs. En revanche, le ministère de l'Éducation nationale a engagé une réflexion, à laquelle il associe le Défenseur des Enfants, sur l'élaboration d'une citoyenneté juvénile et sur les méthodes destinées à préparer les adolescents de 16 à 18 ans au plein usage de leurs droits civils.

■ Ouvrir l'accès aux formations par apprentissage aux mineurs étrangers présents sur le territoire

La Défenseure des Enfants est conduite à réitérer la proposition qu'elle avait formulée en 2001, puis en 2002. Toutefois, la prise en compte de la spécificité des conditions de vie, de risques et d'avenir des mineurs étrangers, isolés ou non, a progressé. Ainsi le décret du 7 mars 2003 (décret 2003-220) rend exécutoire l'accord franco-roumain signé le 4 octobre 2002 à propos de la coopération pour la protection et le retour dans leur pays de mineurs roumains en difficulté

ou exploités par des réseaux mafieux en France. Il répond tout à fait aux préoccupations exprimées par la Défenseure des Enfants.

À la suite de propositions émises par un groupe de travail consacré aux mineurs étrangers isolés, initié par le secrétariat d'État à la Lutte contre l'exclusion et animé par la préfecture de région d'Île-de-France, le 18 juin 2003, le ministère de la Justice a adressé une note d'information aux magistrats des cours d'appel de Paris et de Versailles ainsi qu'au directeur régional de la Protection judiciaire de la jeunesse d'Île-de-France concernant la prise en charge des mineurs roumains isolés.

Par ailleurs, le Haut Conseil à l'intégration, à la demande du Premier ministre, a émis plusieurs pistes d'orientation pour favoriser l'intégration civique, sociale et économique des jeunes des quartiers en difficulté. Il reprend la proposition de la Défenseure des Enfants en préconisant, entre autres, une meilleure ouverture de l'école au monde professionnel et le développement de formations en alternance.

■ Instaurer une conférence nationale de l'adolescence

Le Chef de l'État a donné une suite favorable à cette proposition et a chargé le gouvernement et tout particulièrement M. Christian Jacob, ministre délégué à la Famille, de la mettre en œuvre. Une première rencontre sur ce thème de l'adolescence s'est donc tenue le 18 octobre 2003 à Paris. Elle avait pour objectif de préparer la « Conférence de la famille 2004 » qui devrait être centrée sur la question de l'adolescence. On peut ainsi voir là l'ébauche de la politique de l'adolescence qui est à construire dans notre pays ainsi qu'en témoigne également l'augmentation constante du nombre de maisons de l'adolescence.

L'Institution du Défenseur des Enfants s'est particulièrement impliquée dans les relations avec les différentes institutions publiques afin de **coordonner les projets de réalisation** de maisons des adolescents. Après celle du Havre, d'autres se sont ouvertes ou vont le faire à Bordeaux, Rennes, Marseille, Bobigny, Paris ; à Metz, le centre de suivi des adolescents existant va amplifier son action avec l'ouverture d'une aide juridique. Des projets sont en cours à Poitiers, Besançon, Lille, Strasbourg, Nantes, la Réunion et dans les départements du Gard et de l'Isère. D'autres projets feront

l'objet de prochaines rencontres à Montpellier, Caen, Châteauroux, Évreux, Angers, Le Mans et dans le Val-de-Marne. De telles structures offrant une prise en charge spécialisée mais souple et ne se limitant pas à l'approche sanitaire doivent évidemment continuer à être encouragées.

PARTICIPATION À DES GROUPES DE TRAVAIL AVEC DIFFÉRENTS PARTENAIRES :

- Conseil scientifique du Service national d'accueil téléphonique pour l'enfance maltraitée ;
- groupe de travail sur la protection de l'enfance, initié par le ministre délégué à la Famille, Christian Jacob, présidé par Pierre Naves ;
- groupe de travail relatif à l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire, initié par les ministres de l'Intérieur, de l'Éducation nationale et le ministre délégué à la Famille ;
- groupe de travail « Sport, adolescent, famille », mis en place par le ministre délégué à la Famille et le ministre des Sports ;
- groupe de travail relatif aux dispositifs d'accompagnement global du mineur victime, mis en place par le ministre de la Justice ;
- groupe de travail consacré à l'amélioration des aides apportées aux enfants fugueurs ou disparus et à leurs familles, initié par le ministre de la Justice et le ministre délégué à la Famille ;
- groupe de travail consacré aux mineurs étrangers isolés, initié par le secrétariat d'État à la Lutte contre l'exclusion et animé par la préfecture de région d'Île-de-France ;
- commission de classification des œuvres cinématographiques ;
- forum des droits sur internet ;
- Commission nationale consultative des droits de l'homme et ses sous-commissions ;
- groupe de travail du Conseil de la médiation familiale.

PRÉCONISATIONS ET AVIS DE LA DÉFENSEURE DES ENFANTS

– **À la demande du ministre de la Justice**, la Défenseure des Enfants a remis en décembre 2002 un rapport *Les enfants face aux images et aux messages violents diffusés par les différents supports de communication*, assorti de nombreuses propositions. Ce texte répondait à la demande qui lui avait été formulée par le ministre d'un avis « sur la dimension psychologique du passage à l'acte délinquant à la suite du spectacle de la violence et sur les conséquences juridiques qui pourraient en être tirées ».

La Défenseure notait que le dispositif de protection de l'enfance repose sur l'existence de structures de contrôle et de classification très diversifiées dans leur composition et leur mode de fonctionnement. Aussi, devant cette multiplicité de structures, elle proposait de créer une « instance compétente pour l'ensemble des supports médias afin d'uniformiser les règles de contrôle et les critères de protection des mineurs ».

Un décret présenté au Conseil d'État, dont la parution était prévue à l'automne 2003, devait réformer la composition et les conditions de fonctionnement de la Commission de classification des œuvres cinématographiques dans le but de mieux protéger les mineurs.

Les travaux en cours pour traduire la directive européenne « Vie privée et communications électroniques » devraient aboutir dans les mêmes délais.

En juin 2003, la Défenseure des Enfants a adressé aux directeurs des principaux médias un communiqué insistant sur **le respect par les médias des dispositions juridiques de protection des mineurs en matière d'information**. En effet, elle avait été saisie à plusieurs reprises de ce que différents médias n'avaient pas respecté les dispositions légales et avaient présenté des éléments permettant d'identifier aisément les mineurs.

– Constatant la situation très défavorable de la justice des mineurs en Guyane, où il n'y avait qu'un juge des enfants pour traiter 1 200 dossiers en assistance éducative, soit le triple de la moyenne nationale, sans compter les actions au pénal, la Défenseure des Enfants avait, à son retour de Cayenne, attiré l'attention du garde des Sceaux sur cette

grave atteinte aux droits des enfants. Ce dernier lui a indiqué, par courrier du 23 juin 2003, que **l'arrivée d'un magistrat supplémentaire** devrait permettre à deux juges des enfants d'assurer leurs fonctions. Fin 2003, les effectifs de la juridiction devraient par ailleurs être renforcés avec la création d'un poste de vice-président, ce qui devrait améliorer très certainement la situation.

– À la suite d'une saisine de la Défenseure à propos de la situation d'un mineur étranger isolé, sans statut ni protection une décision novatrice a été prise par le Parquet général. Celle-ci définit la compétence du juge des enfants pour le mineur en danger « étant donné qu'il s'agit d'un jeune étranger dont l'isolement en fait la proie potentielle de réseaux divers et dont l'absence de famille compromet la sécurité et la moralité » et désigne également le juge des tutelles comme compétent.

– **La Défenseure des Enfants a rendu au garde des Sceaux en octobre 2003 un avis relatif au projet de réforme du divorce**. Au travers de nombreux dossiers dont elle a été saisie, elle a en effet pu constater les conséquences dramatiques sur les enfants de certaines séparations, particulièrement lorsque les procédures judiciaires deviennent le lieu des affrontements parentaux. **La Défenseure approuve l'esprit général de cette réforme qui vise à limiter l'exacerbation des conflits lors du divorce**. Elle se félicite de la mise en place d'un tronc commun pour toutes les procédures autres que le divorce par consentement mutuel et des incitations, en cours de procédure, à la recherche d'accords entre les parties favorisant le recours à des conventions entre les futurs divorcés, soumises à l'homologation du juge. Elle approuve le remplacement de l'actuel divorce pour rupture de la vie commune (après six ans de séparation de fait) par le divorce pour altération définitive du lien conjugal (après deux ans). Elle estime tout à fait intéressantes les mesures visant à développer le recours à la médiation familiale, d'une part, et à mieux protéger le conjoint victime de violences conjugales, d'autre part.

Elle regrette toutefois qu'ait été maintenu le divorce pour faute et que n'ait pas été retenue la possibilité d'un divorce constaté par le juge, sans attendre le délai de deux ans. En effet, il apparaît nettement dans les situations individuelles dont a été saisie la Défenseure que la longueur du conten-

tieux avant le divorce ne fait qu'accentuer le contentieux après le divorce, dont les enfants sont souvent les principales victimes.

Elle regrette également que ce projet n'affirme pas clairement le droit de l'enfant à être entendu par le juge aux affaires familiales. Cela serait une mise en conformité avec l'article 12 de la Convention internationale sur les droits de l'enfant. La Défenseure des Enfants souligne que l'enfant capable de discernement devrait être entendu par le JAF, sauf, pour ce dernier, à motiver, par une décision susceptible d'appel, que l'absence de discernement ou l'intérêt de l'enfant s'y opposent. En tout état de cause, il serait souhaitable que la demande d'audition du mineur de plus de 13 ans ne puisse plus être rejetée par le JAF.

À l'occasion de cette réforme, **la Défenseure attire l'attention sur l'importance de mieux encadrer le recours à la résidence alternée**. Elle a en effet été saisie de situations de très jeunes enfants contraints à de nombreux allers-retours entre les deux parents à un âge où cela paraît peu conforme à l'intérêt de l'enfant.

La Défenseure rappelle enfin une proposition formulée dans le rapport 2001, sur l'intérêt de créer une cellule « Enfance et famille » au sein des juridictions, afin de mieux articuler les interventions des juges des enfants et des juges aux affaires familiales.

Les dossiers collectifs

1 Repenser l'accueil des enfants de 2-3 ans

Quand un enfant cesse-t-il d'être un bébé pour entrer dans le monde des apprentissages cognitifs ? Le débat sur l'âge de l'entrée de l'enfant à l'école est loin d'être clos. Il nous semble même essentiel de le rouvrir. De nombreuses interrogations et critiques sur les conséquences de la scolarisation des enfants de moins de trois ans se sont fait jour depuis quelques années, en effet, dans les milieux de la petite enfance.

Une démarche généreuse pour lutter contre les inégalités

L'accueil des enfants de deux ans à la maternelle est inscrit dans la loi organique de 1886. Les textes plus récents indiquent que, l'école, si elle le peut et pour certains publics, doit accueillir les enfants à partir de 2 ans. Ainsi, la loi du 10 juillet 1989 détermine les limites de l'école maternelle de 2 à 6 ans : « Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de 3 ans dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si la famille en fait la demande. L'accueil des enfants de 2 ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne. » (Code de l'éducation, art. L. 113-1.) Avec cette obligation d'accueillir les tout-petits, l'école maternelle appartient aussi au monde de la petite enfance et doit trouver sa place à côté des autres modes d'accueil, notamment dans les commissions départementales « petite enfance » (décret n° 2020-798 du 3 mai 2002 : commissions départementales de l'accueil des jeunes enfants, ministère de l'Emploi et de la Solidarité), ce que rappellent avec force les nouveaux programmes. La direction de l'Enseignement scolaire a

publié, en septembre 2000, une brochure très complète sur le sujet : *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*.

L'école maternelle française comptait à la rentrée scolaire 2002, 2 473 400 enfants. L'augmentation de la natalité a conduit à scolariser 40 000 enfants de plus à la rentrée 2003 et, à la rentrée 2004, 50 000 enfants supplémentaires devront être accueillis. Actuellement, 98 % des enfants de 3 à 6 ans sont à l'école. **Le taux moyen de scolarisation des enfants de 2 ans est de 35 %**, avec de grandes disparités géographiques. En effet, certains départements en scolarisent près de 70 % (en Bretagne, dans le Massif central, dans la région Nord-Pas-de-Calais par exemple) tandis que d'autres sont largement en deçà des 20 % (Paris et région parisienne, Alsace, Savoie, région PACA...). L'accueil dépend des places disponibles ; l'augmentation de la demande qui s'est produite depuis une vingtaine d'années pour des motifs qui ne sont pas seulement pédagogiques – notamment la fin très habituelle de l'accueil en crèche à 2 ans –, laisse penser que si de nouvelles places étaient créées, elles seraient immédiatement utilisées.

Les effets de cette scolarisation ont été, depuis 1982, **l'objet de plusieurs études**, généralement initiées par le ministère de l'Éducation nationale. Celles-ci ont estimé qu'une scolarisation précoce favoriserait la réussite scolaire en apportant à tout enfant des éléments de développement et tout particulièrement en « complétant » ce que la famille n'est parfois pas en mesure de lui fournir. Ces constats ont donc incité le ministre de l'Éducation nationale à inscrire dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989 une mention particulière pour un accueil à 2 ans étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement défavorisé (ZEP). Or, ce sont précisément ces conclusions qui se trouvent aujourd'hui mises en question.

La première étude, publiée dans la revue *Éducation et Formation* du ministère de l'Éducation nationale, date de 1982 et sera poursuivie en 1983, 1984, 1988. Ces enquêtes concordent : « On observe en moyenne une amélioration des résultats scolaires à mesure que s'accroît la durée de la préscolarisation. Le taux de scolarité normale est de 63,1 % pour les élèves qui n'ont pas été préscolarisés, ou qui ont été préscolarisés moins d'un an. Il est de 72 % à 2 ans, 77,4 % à 3 ans et de 79,2 % à 4 ans de préscolarisation. » En

bref, comme le mettent en évidence, en 1988, les résultats d'épreuves de lecture d'élèves de primaire, plus les élèves sont jeunes, mieux ils réussissent ; les élèves réussissent d'autant mieux qu'ils ont fréquenté l'école maternelle plus longtemps.

La même année voit la publication des résultats d'une étude portant sur 20 000 élèves des écoles. Le taux de redoublement au CP est mis en relation avec la durée de préélémentaire et la catégorie socioprofessionnelle des parents. Il apparaît que fréquenter quatre ans l'école maternelle plutôt qu'une seule année avantage les élèves de toutes les catégories sociales. Le taux de redoublement du CP diminue alors de 5 % à 1,1 % pour les catégories les plus favorisées, il passe de 13,5 % à 8,7 % pour les catégories moyennes et est réduit de 24,7 % à 17,2 % pour les plus défavorisées. L'enquête montre encore que si ces enfants ne suivaient pas du tout l'école maternelle, 36 % d'entre eux redoubleraient leur CP.

L'observation de ces effets s'est poursuivie. En 1992, l'étude commanditée par le ministère de l'Éducation nationale à l'Institut de recherche en économie de l'éducation, IREDU-CNRS-université de Bourgogne (Jean-Pierre Jarousse, Alain Mingat et Jacques Richard) sur les acquis des élèves à l'entrée du CP et en fin de CE1, selon l'âge d'entrée en maternelle, développe que « les acquisitions des élèves sont d'autant plus élevées que la scolarisation maternelle a été plus longue… La scolarisation à deux ans offre un avantage en terme d'acquisition par rapport à la scolarité à 3 ans… Les élèves scolarisés à 2 ans entament le cycle primaire avec un niveau d'acquisition plus élevé et maintiennent et même augmentent, cet écart initial au long du cycle ». C'est sur ce travail que la majorité des associations de parents d'élèves et des syndicats s'appuieront pour revendiquer la généralisation de l'accueil des enfants deux ans et l'extension de l'école maternelle à quatre années, de 2 à 6 ans.

Cependant, la revue *Éducation et Formation* publie, en 2001, une enquête antérieure qui examine les liens entre la scolarisation à 2 ans et les résultats de ces élèves au début de l'école primaire, à partir d'un panel de 8 661 écoliers. Ses résultats sont mitigés et introduisent des questions nouvelles. L'auteur, Jean-Paul Caille, constate « que les chances d'accéder au CE2 sans redoubler sont d'autant plus grandes que l'élève est entré précocement à l'école maternelle. Mais

la différence de réussite entre les enfants scolarisés à 2 ans et leurs camarades entrés à l'école à 3 ans est faible ». Ce sont, observe-t-il encore, « les enfants de cadres et les élèves étrangers ou issus de l'immigration qui semblent tirer le plus grand bien de cette mesure ».

Une large partie de la demande de scolarisation à 2 ans repose sur un besoin d'assurance des familles face aux incertitudes de l'avenir. La scolarisation précoce qu'elles jugent favorable au développement du petit, représente pour elles un gage de bon départ dans les embûches qui jalonnent tout parcours scolaire. C'est particulièrement la conviction des familles – notamment de celles issues du monde enseignant – qui valorisent l'école, connaissent bien son fonctionnement et cherchent à en tirer le meilleur parti afin que leur enfant devienne rapidement un écolier satisfaisant et prometteur.

Pour leur part, les collectivités territoriales, notamment municipales, ne sont pas indifférentes à une telle demande. Il est incontestable que **la scolarisation constitue un des modes de garde des jeunes enfants, le moins coûteux financièrement** pour les familles et pour les édiles par rapport aux coûts de réalisation et de fonctionnement d'une crèche municipale par exemple. Selon une enquête de l'OCDE, en France, 250 000 enfants de moins de 3 ans sont à l'école et seulement 202 000 en crèches. Toutefois, l'inégalité des capacités d'accès aux ressources des communes et le poids des différences de démographie selon les communes, différences accentuées selon qu'elles sont urbaines ou rurales, sont manifestes. Là où les enfants d'âge de la maternelle sont nombreux, les communes ne pouvant créer qu'un nombre de classe limité, celles-ci accueilleront d'abord les enfants les plus âgés (3 ans et plus). En milieu rural, la scolarisation à 2 ans pallie la quasi-absence de gardes d'enfants. (Ce que soulignait déjà en 1981, le rapport Sullerot sur les modes de garde.)

La tendance actuelle du ministère de l'Éducation nationale serait de répartir autrement les moyens en affectant les enseignants d'abord à l'encadrement d'élèves de CP dédoublés, afin de renforcer les acquisitions fondamentales, plutôt qu'à l'accueil des enfants de 2 ans. En septembre 2003, était annoncé le dédoublement complet de 500 CP dans les ZEP, le dédoublement dans 1 500 CP pour les apprentissages

fondamentaux et précisait enfin que 1 500 CP bénéficieront d'un assistant d'éducation.

Agnès Florin (professeur en psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'université de Nantes) a été l'une des premières à mener des études sur le jeune élève pris dans sa globalité. Ses conclusions initiales se montraient favorables à l'école à 2 ans et cette position a longtemps et activement été soutenue. Cependant, ses travaux plus récents, comme *L'étude comparative des différents modes d'accueil et de développement du jeune enfant* (1999), soulignent **les difficultés qu'il y a à se prononcer de façon simple sur la scolarisation précoce**. Elle constate notamment la difficulté d'isoler une seule variable telle que l'âge de la scolarisation alors que d'autres paramètres tels que les pratiques éducatives familiales et scolaires entrent en jeu. Elle relève l'hétérogénéité que recouvre l'expression « enfants de deux ans » alors que, pour ces petits, un trimestre de différence est très important en matière d'acquisitions et note les faibles résultats quant à la compensation des inégalités de développement du langage. Elle observe aussi que « des enfants issus de milieux défavorisés », initialement visés par cette mesure en font moins usage que ceux de milieux plus favorisés.

Agnès Florin note que l'enfant de deux ans a un très fort besoin de protection, de sécurité, que l'école et ses conditions de fonctionnement ne sont pas équipées pour satisfaire. Encore plongé dans les relations duelles, il est exagérément sollicité par un trop grand groupe d'enfants de son âge. L'attachement, vital à sa construction, lui permettra progressivement de développer des échanges stables avec des partenaires privilégiés d'accepter peu à peu la séparation et l'absence. Pour que cela soit possible sans risques, des liens solides doivent avoir été tissés avec quelques personnes privilégiées. Toute l'autonomie de l'enfant dépendra de la mise en place de ce réseau de relations stables et sûres.

Une démarche exposée à des critiques solides

La Défenseure des Enfants a été alertée sur cette question par de nombreux pédagogues, pédiatres, pédopsychiatres, linguistes, spécialistes des biorythmes, enseignants eux-mêmes. Ils lui ont signalé avec inquiétude les effets imprévus mais reconnaissables d'un parcours scolaire entamé dès

2 ans et ce dans les conditions actuelles d'accueil des petits enfants à l'école.

L'importance et la diversité des données actuelles qui permettent un recul dont ne disposaient pas les études antérieures, conduisent aujourd'hui à considérer qu'une scolarisation avant 3 ans peut avoir des conséquences problématiques dans quatre domaines du développement du jeune enfant.

Le respect des rythmes biologiques

Les pédiatres et spécialistes des rythmes biologiques, tels le Dr Hubert Montagner (Montpellier), soulignent qu'il est essentiel de satisfaire les besoins de base des enfants de 2-3 ans, et, en premier lieu leur sentiment de sécurité. Celui-ci est un socle sur lequel se construit le développement moteur, émotionnel, social et cognitif. L'école doit donc être capable de respecter chez le petit ses rythmes (sommeil, repas, propreté, besoins d'isolement). Il a besoin de dormir à deux moments de la journée : le matin et surtout l'après-midi (sieste). Le repos du matin est très peu pris en compte à l'école. Par ailleurs, comment faire dormir au même moment de nombreux enfants – plusieurs classes étant parfois regroupées pour la sieste – dans des locaux collectifs ? À cet âge, les rythmes étant extrêmement variables d'un enfant à un autre, un décalage d'une heure entre plusieurs enfants est fréquent et peut compromettre le repos du groupe tout entier.

Le professeur Montagner souligne **le caractère individuel des rythmes des petits**. À cet âge, ils ne se fondent que progressivement dans la collectivité. Les modes de vie des enfants diffèrent pour l'alimentation dans les rythmes et les goûts, le développement sensori-moteur est très individualisé, chaque enfant a donc des performances qui lui sont propres et, s'il a besoin d'espaces aménagés pour s'exercer, il convient aussi de respecter ses besoins d'espace individuel ainsi que ses capacités motrices (attention aux classes en étage) et de veiller à sa sécurité. Il alerte également sur la durée de présence de l'enfant dans l'école ; l'addition du temps scolaire et périscolaire peut aboutir à des journées de huit voire de dix heures dans l'école, journées au demeurant démarrées beaucoup trop tôt.

L'acquisition du langage

Comme le souligne le Pr Alain Bentolila, professeur de linguistique à Paris V, la période 2-3 ans est l'âge fondamental de l'acquisition du langage, stade essentiel du développement de la personnalité et clé de la structuration des échanges avec autrui. Or le langage s'acquiert convenablement par le contact entre l'enfant et un nombre significatif d'adultes. Placer, alors, un enfant au sein d'un trop grand groupe de pairs, entourés d'un nombre trop réduit d'adultes (par exemple vingt-cinq enfants pour deux adultes), c'est réduire ses contacts avec ces adultes, et le contraindre à échanger des heures durant les bribes de langage qu'utilisent les autres enfants. **C'est entraver durablement ses acquisitions langagières**, et ce surtout si la langue parlée à la maison est une autre langue que celle de l'école, ce qui rend plus difficile encore l'apprentissage. Les enfants issus de l'immigration peuvent en souffrir particulièrement. Autrement dit, l'objectif généreux des initiatives de la scolarisation précoce, loin d'être atteint, montre là toutes ses limites. Alain Bentolila affirme : « Scolariser trop tôt, c'est renforcer le ghetto. »

De même, Agnès Florin, également psycholinguiste, relève que le petit se sent perdu dans un groupe, notamment pour le développement du langage, car « la dimension collective de la communication scolaire est une situation nouvelle, difficile pour les enfants ». Et elle ajoute que « la maîtrise du langage se construit d'abord et avant tout avec un adulte qui met le monde en mots ».

L'organisation du développement psychique

Les pédopsychiatres s'inquiètent de la scolarisation des très jeunes enfants. En particulier les docteurs Boris Cyrulnik (Toulon), Philippe Mazet (Paris), Gérard Lucas (Paris), et leurs collaborateurs, soulignent notamment le risque que l'enfant, insécurisé par un groupe de pairs trop nombreux, fusionne avec ce groupe au détriment de l'affirmation de son identité. Le risque est grand, alors, de le voir adopter un mode d'être passif, qui sera assimilé à un « retard », ou au contraire une agitation qui n'a d'autre objet que de le protéger, au risque de le voir catalogué comme « hyperactif ». Les identifications dont il a un besoin essentiel, seront pour lui d'une grande difficulté, d'autant qu'il est encore, à cet âge, au stade du « non » par lequel passe tout être en construction.

À cela, s'ajoute la contrainte de l'acquisition de la propreté, dont on sait à quel point il est important de ne pas la « forcer ». Il s'agit là d'un apprentissage à la fois réel et symbolique, que bien des mères soucieuses de scolariser leur enfant avant 3 ans, auront tendance à anticiper, au détriment de son évolution spontanée. 20 % seulement des enfants de 2 ans ont un contrôle de la propreté. À l'école, même à 2-3 ans, le personnel demande le plus souvent aux enfants un passage aux toilettes à heures fixes, ce que beaucoup ne sont pas capables de supporter.

Les contraintes d'une telle scolarisation, soulignent les pédiatres et pédopsychiatres, semblent façonner de très jeunes enfants plus anxieux qu'ils ne devraient l'être à cet âge, plus agressifs et colériques, hypersensibles aux séparations. Comme le souligne le Dr Boris Cyrulnik, nombre d'entre eux présentent, dès la fin de l'école maternelle un véritable syndrome de stress posttraumatique et sont déjà découragés par le monde de l'école.

Les acquisitions cognitives

L'utilité d'une quatrième année d'école maternelle sur les acquisitions cognitives semble également contestable. Le développement des moins de 3 ans n'est pas celui des « apprentissages » de type scolaire, le processus engagé à cet âge étant d'un tout autre ordre. Un très jeune enfant a des facultés de concentration très limitées, surtout s'il est en groupe. Comme le souligne le Pr Mazet, « **le premier contact avec l'école est déterminant**. S'il a lieu dans de mauvaises conditions, il peut semer le germe d'un désintérêt scolaire. L'école à deux ans, ajoute-t-il, c'est mettre les enfants qui sont déjà en difficulté en plus grande difficulté encore. L'argument avancé pour justifier l'intégration d'enfants si jeunes au système scolaire est la volonté d'égaliser des chances face à l'école. Le risque est pourtant de provoquer l'inverse ». On peut ajouter que le démarrage du cycle des acquisitions fondamentales en grande section de maternelle a dénaturé aussi en partie l'architecture globale de l'école maternelle.

On aura garde enfin, d'omettre **le rôle des conditions particulières d'accueil** des petits. Nombre d'enseignants déplorent la pauvreté de leur formation, initiale notamment (environ douze heures dans l'année), au travail en école maternelle et plus encore pour les classes de moins de 3 ans

(particulièrement pour la formation initiale). Les indispensables ATSEM (agents territoriaux spécifiques des écoles maternelles) sont très souvent en nombre insuffisant, de qualification hétérogène (il n'y a pas de référent national) ou, doivent « se partager » entre plusieurs classes de maternelle. Par ailleurs, la forme de contrat de travail utilisé par la commune est souvent précaire (contrats aidés, temporaires, etc.) La répartition des responsabilités entre Éducation nationale et municipalités peut gêner la mise en place de projets. Ainsi, les ATSEM revendiquent également un statut et une formation spécifiques qui paraissent, en effet, absolument indispensable.

Ces classes, ne sont, en fait, pas strictement réservées aux moins de 3 ans et **mélangent des âges différents**. Cela accentue toutes les difficultés de respect des rythmes et de travail pédagogique (par exemple, une institutrice peut avoir vingt-sept enfants entre 2 et 5 ans dans sa classe...) Les enseignants estiment que « dans ces classes hétérogènes ou uniques, les petits sont généralement sacrifiés au profit des plus grands ». Par ailleurs, il conviendrait de réintroduire la possibilité pour ces petits enfants d'être accueillis dans cette première classe de maternelle à différents moments de l'année : septembre mais aussi après les vacances de Noël ou de printemps, afin que cette rentrée corresponde le mieux possible à l'évolution de l'enfant.

Enfin, pour ce qui concerne l'animation et l'évaluation pédagogique dans les circonscriptions départementales, la suppression, depuis 1987, des circonscriptions spécifiques (école maternelle) et la formation ou l'expérience quasi inexistante des inspecteurs de l'Éducation nationale en la matière, ne facilitent pas un développement harmonieux de ce secteur.

C'est pour toutes ces raisons et avant que la confusion ne rende la question insoluble, que le Défenseur se prononce pour un arrêt de l'extension de cette forme de scolarisation, pour une conférence nationale permettant de définir une politique d'accueil adaptée à cet âge et pour une modification de la loi prenant en compte ses résultats. Il ne s'agit en rien, bien entendu, de regretter l'entrée des femmes dans la vie professionnelle, ni de tenter d'entraver cette dernière en quoi que ce soit. À cet égard d'ailleurs, les politiques menées par quelques autres pays européens (l'Allemagne ou la Grande-Bretagne, notamment), où l'aide aux jeunes mères

est très chichement mesurée, paraissent clairement critiquables et ne sont en rien des modèles à suivre, bien au contraire.

Mais la recherche d'un équilibre entre vie professionnelle et vie familiale passe par la mise en œuvre de solutions qui ne peuvent se mettre en place au détriment du développement des enfants. Ce qui est à **développer est donc des formules d'accueil adaptées à la classe d'âge des 2-3 ans**, ce qui implique un personnel formé à cet accueil en nombre suffisant.

L'Éducation nationale est-elle en mesure de répondre à cette exigence ? Doit-elle, pour ce groupe d'âge, recourir à des soutiens extérieurs (municipalités, associations), formule qui semblerait idéale ? Ou bien le politique doit-il décider que l'école ne commence qu'à 3 ans et confier cette classe d'âge au réseau des crèches et des assistantes maternelles ? Si une telle option est prise, alors l'effort financier en direction des crèches doit être absolument massif pour répondre aux besoins.

La réponse institutionnelle qui sera apportée à cette question essentielle n'est pas ce qui compte le plus. La seule chose qui importe réellement dans ce débat n'est pas tant la définition de la tutelle que **le réexamen complet et courageux de cette question** à la lumière des constatations que ce rapport n'a fait que mettre en évidence.

Proposition

Les observations et analyses recueillies au cours des travaux menés sur ce dossier permettent à la Défenseure des Enfants de formuler la proposition détaillée ci-dessous :

■ Cesser de développer l'accueil des enfants âgés de deux à trois ans en maternelle dans les conditions actuelles. Organiser rapidement une conférence de consensus sur la définition d'un accueil adapté à cet âge.

Le développement de l'accueil des enfants à partir de deux ans dans les écoles maternelles s'est produit sans une réflexion préalable suffisante sur les conditions nécessaires pour que soient respectés les besoins des enfants. Des questions majeures pour le développement de l'enfant se jouent

précisément entre deux et trois ans, aux plans linguistique, psychologique, physiologique et social. Il est nécessaire de réunir rapidement des spécialistes du développement de l'enfant (pédiatres, pédopsychiatres, enseignants, linguistes, sociologues de l'enfance en particulier) selon le modèle de la conférence de consensus largement expérimenté en médecine. Les conclusions pourraient alors en être reprises avec les représentants des familles, des enseignants, du ministère de l'Éducation nationale et des collectivités locales, pour élaborer un accueil réellement adapté. Dans l'attente, la sagesse commande d'arrêter d'étendre cet accueil dans les conditions actuelles.

2 Renforcer la formation pédagogique des enseignants

La mise en œuvre du droit à l'éducation implique que le système éducatif dispose d'hommes et de femmes capables de transmettre aux enfants et adolescents le patrimoine culturel dont dispose leur génération et les outils cognitifs et émotionnels – savoirs, savoir-faire, savoir-être – nécessaires à le maîtriser et à le développer.

Des questions majeures se posent à propos de la formation initiale et continue des maîtres. L'évolution du public scolaire et celle des métiers qui en découle font s'interroger sur l'adaptation des maîtres à ces changements ; par ailleurs, la pyramide des âges et de la nécessité de renouveler 50 % des corps enseignants du premier et du second degré dans les dix prochaines années pose avec acuité des questions de programmation quantitative et qualitative.

Un rapport conjoint de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale a été rendu en février 2003 aux ministres de l'Éducation nationale sur ce sujet. Il comporte nombre de propositions d'amélioration. Après avoir visité des établissements scolaires, rencontré des enseignants, des chefs d'établissement et des formateurs, écouté des élèves et leurs familles, et pris connaissance des rapports sur le sujet, la Défenseure des Enfants estime la situation préoccupante tant sur le plan du recrutement que de la formation.

Les personnels enseignants

Hors les 63 440 aides éducateurs, au 31 janvier 2001, 1 296 040 personnes étaient rémunérées par le ministère de l'Éducation nationale. 76,4 % sont des enseignants dont 86 % exercent dans le secteur public.

Dans le premier degré public, 53 % des enseignants sont professeurs des écoles, les autres étant des instituteurs formés dans le système précédent, dans le second degré, 69 % sont agrégés ou certifiés.

Les femmes représentent 77,8 % des professeurs des écoles, 78,5 % des instituteurs et 91,3 % des enseignants du premier degré de l'enseignement privé sous contrat. Elles représentent 56,7 % des enseignants du second degré public et 67,8 % dans les établissements privés.

Un recrutement trop axé sur les compétences disciplinaires

Le recrutement des enseignants est régi par le statut de la fonction publique et par les statuts particuliers des corps des professeurs. Le concours constitue le mode normal de recrutement des enseignants du premier et du second degrés : soit un concours externe soit un recrutement par concours ou sur liste d'aptitude. L'enseignement en collège et en lycée qui comporte environ 150 disciplines ou spécialités relève de cinq concours de recrutement : l'agrégation, le CAPES (certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire), le CAPET (enseignement technique), le CAPEPS (éducation physique et sportive) et le CAPLP (professeurs d'enseignement général ou professionnel pour les lycées professionnels). Des contractuels, 4 % des effectifs en 2001, sont recrutés sur titres pour compenser les insuffisances du recrutement surtout pour certaines disciplines professionnelles. Périodiquement, ils font l'objet de plans de titularisation. La loi du 3 janvier 2001, relative à la résorption de l'emploi précaire, a suscité deux nouvelles formes de recrutement : des concours réservés et des examens professionnels pour les personnels non titulaires relevant du ministère de l'Éducation nationale, un concours « troisième voie » pour des titulaires de contrats de droit privé (hors privé sous contrat). Les enseignants du privé sont recrutés sur des concours du même type.

L'accumulation de tels recrutements au fil du temps a conduit à ce que près de **40 % des enseignants en exercice** actuellement, n'étant pas passés par le concours externe, **n'ont pas suivi une formation professionnelle initiale**.

À la session 2001, 19 000 postes ont été ouverts aux différents concours externes et internes de recrutement d'enseignants du second degré public, y compris les concours réservés et 74,3 % des postes ont été pourvus. Dans le premier degré public, 14 355 postes ont été ouverts en vue de recruter des professeurs des écoles.

La question du recrutement est particulièrement aiguë pour le second degré car, par sa structure, le concours ne permet pas de déceler convenablement les aptitudes professionnelles.

Les épreuves des concours de recrutement comportent une partie théorique et une partie pratique. La partie théorique (écrite et orale), contrairement aux idées reçues, est destinée à vérifier la culture générale dans la discipline,

l'aptitude à l'approfondissement et la capacité d'utiliser des connaissances dans le cadre d'un enseignement. Elle permet aussi de classer les candidats licenciés et les maîtres par rapport au nombre de places disponibles au concours (le concours sert à établir une liste principale et une liste complémentaire).

L'oral est conçu traditionnellement comme une sorte de leçon virtuelle dans la discipline (sans élèves), exécutée devant le jury qui attend du candidat qu'il fasse preuve de qualités d'exposition de connaissances mais sans apprécier les qualités relationnelles pourtant indispensables dans ce métier. L'épreuve « sur dossier », dite aussi « préprofessionnelle », qui prend la forme d'un entretien, ne permet pas non plus d'aborder des questions liées à la pédagogie et se cantonne aux domaines des connaissances.

Les premiers « collés » se retrouvent sur la liste complémentaire et sont utilisés afin de dépanner pour les postes vacants en début de liste sans pour autant avoir bénéficié de la formation professionnelle dispensée aux candidats reçus à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Ils apprendront « sur le tas », passeront de nouveau le concours externe, ou un concours interne et seront finalement titularisés dans la fonction publique après plusieurs années d'attente et de mutations au gré des défaillances du système.

La faible part de la pédagogie dans les épreuves des concours au profit des savoirs disciplinaires apparaît **d'autant plus regrettable** que, une fois le concours obtenu, la sélection est très faible, et plus de 99 % des lauréats seront titularisés après leur année de formation professionnelle. Ce recrutement qui garantit l'emploi à vie du fonctionnaire est-il garant d'un enseignement de qualité ?

Pour y remédier, certains ont proposé d'intégrer des épreuves, notamment orales, permettant d'évaluer la motivation comme les aptitudes relationnelles du candidat ou encore, de favoriser la préprofessionnalisation : les étudiants devant effectuer un stage dans une classe pour pouvoir concourir. Enfin, les jurys étant composés exclusivement de professeurs, aucun regard extérieur ne vient jeter d'éclairage nouveau dans l'appréciation du candidat.

À la sensibilisation professionnelle, à la réforme des structures et des contenus des concours pourrait être ajoutée une réforme des jurys qui permettrait un recrutement

reposant à la fois sur les compétences disciplinaires et les aptitudes professionnelles.

Les enseignants du privé exerçant dans le second degré doivent obtenir le certificat d'aptitude aux fonctions de maître ou de documentaliste (CAFEP). Ils préparent les épreuves de ce concours soit dans un Centre de formation pédagogique (CFP) privé soit dans un IUFM qui assure cette préparation dans les mêmes conditions que pour les concours de l'enseignement public. Les lauréats suivent ensuite une formation correspondant à la seconde année d'IUFM ; la formation une fois validée permet d'être titulaire du CAFEP.

Une préparation insuffisante au métier d'enseignant

La plupart des étudiants postulent d'abord à l'admission (souvent difficile) en première année d'IUFM qui leur ouvre une préparation au concours de recrutement. La véritable formation de professeur des écoles (PE) ou de professeur des lycées et collèges (PLC) a lieu durant cette deuxième année dite « professionnalisante » en IUFM.

Elle comprend une formation théorique : connaissances relatives aux identités disciplinaires, gestion des apprentissages (la didactique, c'est-à-dire la manière d'enseigner une discipline donnée et la pédagogie qui recouvre l'ensemble des situations et des méthodes d'enseignement en général) et enfin connaissance du système éducatif. S'y ajoutent une formation pratique grâce à différents stages dans des classes (de 50 à 60 % du temps de formation) qui font expérimenter la situation d'enseignement et la réalisation d'un mémoire professionnel destiné à confronter et à articuler la formation théorique avec les situations concrètes rencontrées à l'occasion des stages.

Cette année unique de formation donne lieu à de nombreux débats et oppositions.

Certains dénoncent une subordination des compétences disciplinaires à une soi-disant science pédagogique qui donnerait surtout lieu à des débats stériles ou des « retours d'expérience » sans intérêts et affaiblirait le niveau global des maîtres en matière disciplinaire. D'autres estiment que le caractère disciplinaire de la formation prend totalement le pas sur l'aspect pédagogique qui s'efface au profit de la

didactique, concernant seulement la manière technique d'enseigner une matière. **Le très faible volume horaire consacré à la pédagogie** (une trentaine d'heures par an) comme les témoignages des jeunes enseignants montrent que c'est bien cette réalité qui prime. Les jeunes enseignants s'estiment, le plus souvent, armés pour faire les leçons dans différentes classes mais mal préparés aux problèmes de gestion des groupes, aux difficultés relationnelles avec les élèves (surtout les professeurs de collège et de lycée)... Ces jeunes professeurs vont souvent être « parachutés » sans soutien dans des postes difficiles mais ne sont pas formés pour y faire face. **Leur formation semble oublier que le métier d'enseignant est avant tout un métier relationnel**. Il est donc regrettable que la formation théorique se désintéresse de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, des processus cognitifs ou encore des rythmes d'apprentissage et des domaines répondant aux objectifs éducatifs généraux de l'école, en matière d'orientation et de citoyenneté par exemple.

Si la formation pratique des enseignants à travers les stages apparaît absolument nécessaire, leur organisation doit pourtant être revue. En effet, aujourd'hui **nombre d'étudiants** dès le début de leur seconde année d'IUFM, c'est-à-dire **sans aucune formation pédagogique, se voient confier la responsabilité d'une classe**. Les futurs professeurs des collèges et lycées enseignent leur matière à une ou plusieurs classes pour une année scolaire entière et les professeurs des écoles « prennent » des classes pendant de courtes périodes (trois à quatre semaines maximum) ce qui permet de faire face aux besoins de remplacement. Mal préparés, peu encadrés, sans référence pour faire face à ces trop grandes responsabilités, les stagiaires se trouvent souvent déstabilisés ; ils paraissent davantage considérés comme des moyens de remplacement que comme des enseignants à former.

D'autant que le tutorat par un professeur chevronné a quasiment disparu. Aujourd'hui, seuls les stages de pratique accompagnée incluent la présence d'un maître formateur qui exerce un tutorat, au contraire des stages en responsabilité (partie la plus importante de la formation pratique) durant lesquels le stagiaire est seul avec la classe. Le stagiaire est simplement accueilli par un « professeur conseiller pédago-

gique » mais pour le reste il doit en grande partie se « débrouiller » seul.

La formation en IUFM qui est une formation en alternance, aboutit souvent à une juxtaposition de la formation pratique et théorique sans que la formation théorique, trop éloignée de la réalité du terrain, prépare à la pratique et permette de l'analyser *a posteriori* ni que la formation pratique s'appuie sur les acquis théoriques. **Réorganiser le contenu de la formation théorique notamment en renforçant la formation pédagogique paraît nécessaire** sans, bien entendu, minorer l'importance des compétences disciplinaires.

Il apparaît également nécessaire de laisser une plus grande place aux questions relatives à la psychologie de l'« enfant-élève », à l'étude des comportements, aux sciences humaines liées à l'éducation...

Enfin, il est indispensable de former les enseignants afin qu'ils puissent répondre aux objectifs généraux de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté, d'orientation. Une telle formation pourrait s'inspirer de la formation transversale qui mêle pédagogie et connaissances psychologiques et sociologiques, et approfondissement du système éducatif ainsi que des stages pratiques dans des lieux diversifiés, dispensée aux conseillers principaux d'éducation par les IUFM.

Un véritable tutorat doit être réintroduit permettant aux stagiaires de tirer profit de leurs stages et d'assurer une responsabilité progressive de la classe avec l'aide du tuteur. Un « accompagnement » en début de carrière serait indispensable.

Enfin, il serait bon d'assurer les conditions d'une véritable alternance entre l'institut et le stage **en liant véritablement la formation pratique aux acquis théoriques**. Dans le cadre de ses propres instituts de formation, l'enseignement privé a déjà augmenté la part de la formation en pédagogie générale et amélioré la relation entre formation théorique et pratique. Il recourt beaucoup plus, en outre, au tutorat, largement délaissé dans le secteur public.

Une réflexion sur l'harmonisation de la formation des enseignants et éventuellement d'un allongement de leur formation professionnalisante, est en cours, notamment menée par les inspections générales, au regard de celles dispensées dans les différents pays européens.

Validation d'une qualification professionnelle ou formalité de sortie ?

« On ne peut être indifférent au taux extrêmement élevé (99 %) de titularisation en fin d'année de stage », écrivent les auteurs du rapport des inspections générales de février 2003 en rappelant le poids de l'IUFM dans la procédure, la faible prise en compte des avis des acteurs de terrain qui évaluent les pratiques professionnelles et le manque de temps pour la formation professionnelle de personnes largement recrutées sur critères disciplinaires.

Un refus trop important de stagiaires en fin de cursus amènerait sans doute les jurys du concours initial et de sortie, les commissions de formateurs, l'administration des IUFM à s'interroger sur le processus de recrutement et de formation, sa cohérence, son efficacité et sa qualité. Il y a, de fait, très rarement conflit entre l'avis de l'IUFM et l'avis du jury qui décerne la certification et lorsqu'un conflit survient, il provient le plus souvent de relations antérieurement conflictuelles entre personnes et/ou institutions (IUFM / Rectorat, IUFM / Inspection générale de l'éducation nationale) et n'a pas grand-chose à voir avec le candidat.

La titularisation donne le permis de conduire des classes jusqu'à la fin de la carrière. Le récent conflit sur les retraites a montré la sensibilité très grande des enseignants à la question de l'âge « limite » au-delà duquel il ne paraît pas « sérieux » de se présenter devant des élèves – des adolescents de collège notamment. N'était-ce pas là l'expression d'une inquiétude ?

La formation continue est actuellement considérée comme sans importance dans la mesure où elle n'a aucune incidence sur la carrière, ni en termes de rémunération ni en termes de progression dans un grade. Ne vont en formation actuellement que les enseignants qui, passionnés par leur discipline ou leur métier, y voient l'occasion d'en approfondir tel ou tel aspect mais surtout, d'avoir la possibilité, dans un dispositif *ad hoc*, neutre par rapport à l'établissement d'exercice, d'échanger sans risque avec des collègues sur des manques, des difficultés ou des réussites. Son découpage entre IUFM et Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN) intervenu en 1998, ainsi que la baisse des moyens de remplacement entraînent des disparités importantes d'une académie à l'autre.

C'est le recteur qui arrête les priorités et les publics concernés. L'IUFM en est le maître d'œuvre, mais ponctuellement, les corps d'inspection – notamment pour certaines réformes, ex. : les travaux personnels encadrés – assurent directement la formation. Tout au long de la vie des enseignants, les compétences disciplinaires vont rester au centre de l'offre de formation de l'institution scolaire. La demande serait-elle différente si l'offre venait à s'assouplir ? Sans doute un travail d'examen, académie par académie, permettrait-il de repérer des indices sur cette question.

Proposition

Les observations et analyses recueillies au cours des travaux menés sur ce dossier permettent à la Défenseure des Enfants de formuler la proposition détaillée ci-dessous :

■ Réviser les programmes de formation des IUFM : renforcer la partie pédagogique et organiser un véritable tutorat. Supprimer le recours aux étudiants comme moyen de remplacement des enseignants manquants. Renforcer la pédagogie propre à l'école maternelle.

Contrairement à une opinion largement répandue, l'activité principale des étudiants dans les instituts universitaires de formation des maîtres n'est pas de s'immerger dans la compréhension de ce qu'est, au quotidien, la relation enseignant – enseignés et la vie d'un établissement scolaire. L'essentiel des heures de cours est paradoxalement consacré à un approfondissement des matières qu'ils ont déjà étudiées lors de leurs années de formation universitaire préalables. De plus, les mises en situation professionnelle (heures de cours assurées devant des élèves) bénéficient rarement d'un tutorat réel. Les étudiants en IUFM sont utilisés comme des « moyens d'enseignement » pour remplacer les enseignants manquants. Il faudrait, bien au contraire, que soient préparés, avec des tuteurs présents, enseignants expérimentés, de vrais parcours pédagogiques dans des situations variées. Il est essentiel de réviser en ce sens la formation des futurs enseignants.

3 La laïcité, une richesse pour la communauté scolaire

Ces derniers mois différents qualificatifs ont fleuri pour évoquer la laïcité. Elle doit être nouvelle, tolérante, intelligente, ouverte, évolutive, moderne, positive, apaisée, accueillante, de notre temps, plurielle ou *a contrario* stricte, forte, ferme, exigeante, militante, une et indivisible... Deux événements ont été les déclencheurs de ces polémiques : les travaux de la convention européenne avec son débat sur le préambule, faisant ou non référence à l'héritage religieux en général (ce qui a été retenu) et au christianisme en particulier (ce qui ne l'a pas été), et, plus spécifique à la France, le renouveau du débat sur le port du voile à l'école.

Il ne faut pas s'étonner de la passion avec laquelle s'expriment les opinions les plus tranchées, car ce débat renvoie à la liberté de conscience de chacun. Toute personne, quel que soit son statut social, sait intuitivement qu'elle est aussi compétente et légitime pour s'exprimer sur une telle question que toute autre personne. Ce débat traverse toutes les familles de pensée et tous les courants politiques. Compte tenu de l'objet de ce rapport, c'est bien évidemment la question de la laïcité à l'école que nous aborderons, sans oublier que les enjeux en sont beaucoup plus vastes.

Trois textes constituent les références autour desquelles devrait se situer le questionnement actuel sur la laïcité à l'école. Chacun d'entre eux traduit l'aboutissement, à l'époque de sa parution, d'une confrontation des idées (et parfois des manifestants) sur ce qui relève du « public » et du « privé » et la façon d'organiser les relations entre ces « espaces ».

Avant même la loi de décembre 1905, organisant la séparation des Églises et de l'État, **la loi fondamentale, de mars 1882** (Jules Ferry), « laïcise » les programmes (avec la suppression de l'enseignement du catéchisme à l'école publique), mais ne comporte aucune obligation ni interdiction vestimentaire pour les élèves : un enfant peut porter au cou une médaille, une croix, ou d'autres insignes religieux... Le port de la blouse grise, noire ou bleue ne relèvera que de mesures réglementaires ; elle n'est pas une obligation

légale. Ni la loi de 1882, ni celle de 1905, ni ultérieurement l'introduction dans les constitutions de 1946, puis de 1958, d'une référence au caractère laïque de la République [1], ne seront l'occasion de définir en détail ce que recouvre la notion de laïcité.

Cette absence de définition détaillée reste d'actualité. La laïcité est évidemment synonyme de **neutralité** des représentants de l'État, des maîtres, des équipes éducatives par rapport aux opinions religieuses ou philosophiques de leurs élèves. Il n'est donc pas conforme à la laïcité de voir, à l'école publique, des membres de l'équipe éducative, agents du service public, dans un rapport d'autorité à leurs élèves, mettre en avant leurs convictions religieuses ou idéologiques, de quelque façon que ce soit, notamment vestimentaire.

La laïcité est également synonyme d'**égalité** des élèves, filles et garçons, devant l'accès à l'enseignement, à tous les enseignements. Seules les distinctions fondées sur l'évaluation de l'acquisition des connaissances sont justifiées. Elles peuvent ainsi expliquer la mise en place de parcours différenciés, où, dans certaines circonstances, pour certaines matières, certaines années, de façon temporaire, il peut être conforme à l'intérêt des élèves d'avoir des groupes d'études séparés filles-garçons. Ce n'est qu'une illustration des groupes de niveaux, et il ne saurait être question d'en faire un principe d'organisation générale de l'enseignement.

La laïcité est surtout synonyme de **mise à distance**, de hauteur de vue pour permettre à chacun de faire des choix en pleine conscience. C'est l'outil privilégié de l'accès à l'état adulte, celui qui permet de passer de l'acceptation d'options dues aux aléas de son histoire familiale et personnelle à leur compréhension puis à la prise individuelle de responsabilité sur ses choix pour l'avenir. De ce point de vue, l'école est très logiquement au cœur de la question laïque car elle est ce lieu primordial de construction de l'autonomie individuelle. La laïcité est donc bien une richesse commune à tous les enfants accueillis à l'école, qu'il faut préserver au profit de tous. Sans naïveté ; bien entendu, l'école ne doit pas abdiquer son ambition face aux intégristes religieux de toutes tendances qui cherchent à priver les enfants, et les filles en particulier, de l'accès à cette richesse. Mais l'exclusion

1. En prenant en compte l'exception concordataire d'Alsace Moselle et, plus récemment, la situation du droit local à Mayotte.

scolaire en prive assurément un nombre encore plus grand ! Aujourd'hui où plusieurs millions d'enfants sont scolarisés, seulement, 150 cas de conflits autour du voile qui n'ont pu être résolus localement, ont été traités par la Médiatrice de l'Éducation nationale.

Dans son **article 14, la Convention internationale sur les droits de l'enfant, du 20 novembre 1989,** reconnaît « que la liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut être soumise qu'aux seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires pour préserver la sûreté publique, l'ordre public, la santé et la moralité publique, ou les libertés et droits fondamentaux d'autrui ». Faut-il rappeler que cette convention, ratifiée par la France dès 1990, s'impose à tous ? Ce que facilite l'**avis du Conseil d'État en date du 27 novembre 1989**. Saisi de la question du port du voile à l'école, le Conseil d'État définit une série de principes qui restent pleinement opérants aujourd'hui, à condition d'apporter un appui administratif aux responsables des établissements scolaires. Pour le Conseil d'État, le port par les élèves de signes religieux « n'est pas par lui-même incompatible avec le principe de laïcité ». Toutefois, il ne doit pas être porté atteinte « aux activités d'enseignement, au contenu des programmes et à l'obligation d'assiduité ». Les signes religieux qui « par leur caractère ostentatoire ou revendicatif constitueraient un acte de pression, de provocation ou de propagande » sont interdits. Une circulaire du ministre de l'Éducation nationale, en 1994, précisera l'interdiction de « signes ostentatoires ». S'engager dans la rédaction d'un catalogue « à la Prévert » du détail vestimentaire ou des bijoux qui seraient conformes à la laïcité ou ne le seraient pas, des conditions dans lesquelles telle tenue, telle attitude serait ou non acceptable ne peut que mener à une impasse. La réalité ira toujours plus vite que les textes.

De plus, une loi « spécial foulard », même si elle prenait la précaution de viser d'autres formes d'expression ostentatoire, ce qui ne tromperait pas grand monde dans le contexte actuel, risquerait fort d'être vécue comme une démarche islamophobe. Est-il souhaitable de stigmatiser des enfants à raison de choix religieux, alors que l'on dispose déjà des outils juridiques pour lutter contre les dérives fondamentalistes ? Évidemment, non. À la loi de rappeler les principes, ce qu'elle fait déjà, à la jurisprudence d'en préciser les condi-

tions d'application, ce qu'a fait le Conseil d'État, et aux responsables éducatifs de les faire vivre. Les enseignants d'éducation physique sont en première ligne, car, plus que d'autres, ils font travailler le corps de leurs élèves, et c'est par le contrôle du corps que bien des fondamentalismes commencent pour mieux contrôler les esprits. Toute dispense ou absence répétée en éducation physique doit être un signal d'inquiétude pour l'équipe éducative.

L'appui apporté par la Médiatrice de l'Éducation nationale sur cette question du foulard, Mme Hanifa Chérifi, semble efficace, pour réduire le nombre de situations conflictuelles. La mise en place d'un dialogue avec les jeunes filles et leurs familles, dès les signes avant coureurs d'une telle situation, permet dans la grande majorité des situations de trouver les réponses adaptées. Cela suppose une capacité de la communauté éducative à aborder collectivement cette difficulté. Plusieurs cas d'échec de ce dialogue s'expliquent en effet par les tensions préexistantes au sein du collège ou du lycée, le foulard étant alors l'occasion de porter ces conflits internes sur la place publique. Au-delà de ce symbole, c'est **aux jeunes filles qu'il ne faut pas fermer les portes** de l'école, l'exclusion n'est jamais une solution satisfaisante.

Proposition

Les observations et analyses recueillies au cours des travaux menés sur ce dossier permettent à la Défenseure des Enfants de formuler la proposition détaillée ci-dessous :

■ Préparer la découverte, à l'école, des systèmes de croyance et de la tolérance.

Celle-ci peut devenir un outil d'apprentissage du respect réciproque, à travers la découverte des valeurs propres aux systèmes de croyance. Elle peut alors être un outil d'ouverture aux autres à l'inverse des démarches excluantes propres aux intégrismes. Cela suppose un effort très important d'élaboration d'outils pédagogiques à disposition des maîtres.

4 L'école unique est-elle encore l'école de tous ?

L'école est en crise : crise d'identité, crise d'efficacité. Tous les participants de l'école : élèves, enseignants, parents, s'interrogent sur le fonctionnement et les finalités du système éducatif qui apparaît à certains davantage comme un parcours d'obstacles qu'un chemin naturel vers la réussite. L'école du peuple donnant à tous chances et moyens pour devenir un citoyen à part entière s'est-elle réduite à une école de l'élite qui ne fait guère de place aux plus vulnérables ?

L'ancien ministre Roger Fauroux, déplore : « On ne peut prendre son parti de considérer comme inévitable qu'un écolier sur sept entre au collège sans savoir lire, un sur quatre sans savoir compter, deux sur cinq sans savoir distinguer un carré d'un rectangle. Dans le domaine des savoirs de base – qui faute d'être acquis à temps, sont perdus pour toujours – tout échec de l'élève est un échec de l'école. Car les taux d'échec ne mesurent pas le savoir des élèves mais la propre incapacité de l'école à le leur inculquer. » (*Guide des écoles pas comme les autres*, 2003.)

La France satisfait aux dispositions de l'article 28 de la Convention internationale sur les droits de l'enfant (CIDE) de l'article 28 qui décline ce qu'est le droit à l'éducation et de l'article 29 qui détaille les objectifs assignés à l'éducation. En effet, ces objectifs indéniablement humanistes sont inscrits depuis longtemps et de manière durable dans les textes qui définissent les grands objectifs de l'éducation en France. Ainsi des trois lois fondamentales sur l'éducation promulguées depuis trente ans, la loi Haby du 11 juillet 1975, la loi Savary du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur et la loi Jospin d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et des articles L. 111-1 à L. 111-5 du Code de l'éducation.

Que disent ces textes ? Que l'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles.

Dans les faits, au quotidien des classes, comment ce droit à la formation scolaire s'inscrit-il dans la réalité des établissements scolaires, en termes de contenus d'instruction, d'épanouissement, de préparation à la vie professionnelle, à l'exercice de la citoyenneté, comment les familles sont-elles associées à l'éducation, comment, enfin la formation scolaire permet-elle de construire une formation permanente ?

Sur de nombreux points, l'organisation et le fonctionnement du système éducatif paraissent en décalage avec quelques-unes de ces affirmations et, précisément, avec celle selon laquelle « le service public est conçu et organisé en fonction des élèves ».

Passages, obstacles et ruptures

La période de l'obligation scolaire va de l'entrée au CP (à 6 ans) jusqu'à, généralement, la fin du collège (à 16 ans). Elle se déroule d'abord à l'école maternelle et élémentaire (le premier degré) qui comprend trois cycles puis au collège.

Au fil de ce cursus, certains passages apparaissent comme particulièrement révélateurs de fragilités scolaires ou psychologiques des enfants, aussi sont-ils souvent source d'angoisse pour les élèves et les familles. En effet, chaque classe exige que l'élève s'adapte à un nouveau style pédagogique, en outre il est évalué à chaque passage de cycle. S'il se trouve en difficulté, ce repérage risque d'être inégal en fonction des équipes, des moyens, des techniques d'évaluation. L'insuffisance des aides apportées peut ainsi conduire un enfant à ployer plusieurs années de suite sous le poids de ses difficultés scolaires.

Certes, les enfants se sentent valorisés par le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire, mais si des petits évoquent la « grande école » avec quelque crainte n'est-ce pas que les nouvelles contraintes liées aux locaux et surtout à une autre manière d'enseigner n'ont pas été suffisamment préparées ? Moment de l'apprentissage essentiel de la lecture et de l'écriture, **le cours préparatoire (CP) demeure**

la base du parcours scolaire. Le dédoublement d'une centaine de CP de manière à permettre un meilleur encadrement individuel et donc une meilleure acquisition des apprentissages fondamentaux a été expérimenté durant l'année 2002-2003. À la rentrée 2003, le ministère a prévu de développer le nombre de CP à effectif réduit pendant les temps d'apprentissage.

La fin du cycle 2 de l'école primaire comprend une évaluation des acquisitions. Les élèves en difficulté, parfois depuis la maternelle, devraient alors pouvoir bénéficier d'aides différenciées apportées par les maîtres rééducateurs du RASED (réseau d'aide scolaire aux enfants en difficulté), ce qui n'est pas toujours le cas.

Le passage au collège, avec l'entrée en sixième, demande que l'élève s'adapte à l'organisation matérielle, scolaire et sociale du nouvel établissement et qu'il sache intégrer rapidement la diversité des lieux, des enseignants, des exigences et, parfois, résister à l'ennui.

Mais tous les écoliers n'entrent pas en sixième, cinquième ou quatrième classiques. Ceux qui ont d'importantes difficultés scolaires ou comportementales sont orientés en SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté) implantées en collège, en CLIPA (classes d'initiation préprofessionnelle en alternance), ou en EREA (établissements régionaux d'enseignement adapté), puis LEA (lycées d'enseignement adapté) ; ou encore vers une quatrième d'aide et de soutien dont l'effectif réduit et le programme individualisé doivent les aider à retrouver le cursus ordinaire. Sinon, ils rejoindront une troisième d'insertion menant généralement à un CAP (certificat d'aptitude professionnelle).

La troisième est un palier d'orientation essentiel pour la suite des études. L'élève formule des vœux d'orientation correspondant à son projet professionnel. Ses résultats déterminent son orientation avec tous les risques de sélection par l'échec pour les élèves jugés de niveau insuffisant qui sont envoyés plus ou moins malgré eux vers des filières (CAP, brevet d'enseignement professionnel) non désirées.

Au final, **le lycée mène 62 % d'une classe d'âge au titre de bachelier, contre 10 % il y a cinquante ans** (rapport du Conseil économique et social, 2002).

4 500 conseillers d'orientation psychologues (COP) exercent dans les centres d'information et d'orientation (CIO)

rattachés à des établissements du secondaire. Ils doivent apporter leur concours aux élèves, aux parents et aux enseignants dans les difficiles décisions d'orientation scolaire et professionnelle. Ils sont en principe présents aux conseils de classe, aux commissions d'appel et sont partie prenante de l'équipe pédagogique d'une classe.

Établissement public sous tutelle de l'Éducation nationale, l'ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions) regroupe trente délégations académiques. Il réalise et diffuse différents documents d'information sur les parcours.

Indispensable, l'équipe médico-sociale

Les personnels médico-sociaux ont également dans leurs missions d'apporter un soutien aux élèves et de les aider à vivre ces passages et orientations. Les circulaires du 11 septembre 1991 fixent les objectifs et les missions du Service de promotion de la santé en faveur des élèves que forment les médecins et les infirmiers et celles des assistants de service social, dépendants depuis 1984, du ministère de l'Éducation nationale.

Comme l'a déjà souligné la Défenseure des Enfants dans son précédent rapport, le manque d'effectif d'infirmières ou de médecins est particulièrement sensible dans le primaire où certains établissements sont dépourvus d'infirmières et parfois, de médecins scolaires. Elle avait également **déploré le déficit majeur de soutien psychologique apporté aux adolescents**. Les grandes écoles ont des antennes psychologiques pour soutenir les élites, les adolescents des collèges mériteraient d'être aussi bien traités. Le « Plan santé » présenté en 2003 par M. Xavier Darcos, ministre délégué à l'Enseignement scolaire, met l'accent sur la prise en compte des difficultés et troubles psychiques des adolescents. La signature, le 18 juillet 2003, d'un contrat cadre de partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Santé reprend cette préoccupation. Comment répondre à ce besoin ? Il est urgent de s'interroger sur les missions qui pourraient être confiées à des psychologues intervenant dans les collèges et lycées et sur les modalités concrètes du « Plan contact » de prise en charge des urgences psychiques ainsi que sur la mise en œuvre de dispositifs innovants prévus dans ce contrat.

Des lycées et des collèges sans tabac !

Baptisé « fléau social » dans la loi Évin, le tabac est certes un « fléau » car toxique et poison. Sa consommation entraîne une accoutumance dont le sevrage est délicat. Il est aussi un fléau « social » car l'addiction au tabac s'inscrit dans des modèles culturels et sociaux profondément ancrés dans la culture.

Les établissements scolaires, parfois même dès l'école primaire, sont en première ligne dans ce combat, la proportion de jeunes fumeurs étant très élevée et croissante chez les jeunes filles.

Affirmer le droit à la santé de chaque enfant, être cohérent avec la protection que la société doit à leur vulnérabilité, amènent à réaffirmer que l'usage du tabac partout et pour tous doit disparaître des lycées et des collèges.

Ce projet rencontre actuellement deux obstacles :

– on applique pour les personnels dans l'espace administratif scolaire (hors classes) les règlements qui ont cours dans les entreprises avec désignation d'espaces fumeurs, mais il existe un certain flou à propos des bureaux individuels des personnels administratifs ;

– on autorise généralement les lycéens et les élèves des classes préparatoires à fumer dans certains espaces bien identifiés (cours, terrasses, foyers...). Certains établissements n'autorisent pas les élèves, quel que soit leur âge, à consommer du tabac dans l'enceinte de l'établissement. Ils fument à l'extérieur à certaines heures.

Interrogés sur la possibilité d'une stricte observance de l'interdiction de fumer dans les établissements, certains élèves et même les adultes de la communauté éducative objectent que le tabac est le meilleur régulateur du stress scolaire. Les personnels assurent aussi parfois que la loi les autorise à fumer sous certaines conditions.

De tels arguments paraissent insuffisants et rendent nécessaire d'aborder cette question de la façon la plus large possible et, prioritairement, en fonction de l'intérêt des jeunes.

Rien dans la loi Évin ne justifie dans les établissements scolaires une cohabitation fumeurs/non fumeurs. Des décrets et des circulaires n'ont fait qu'aménager des possibilités de cohabitation dans les entreprises et certains lieux publics. Or, l'école n'est ni une entreprise ni un restaurant. Des avions, métros ou bibliothèques ont mis en place des interdictions absolues et qui sont respectées.

Invoquer par ailleurs le stress des élèves comme celui des enseignants pour expliquer une tolérance à l'égard du tabac est une justification bien peu compréhensible. Elle devrait surtout inciter l'équipe éducative à promouvoir dans les établissements un climat moins propice au développement de ce même stress et tout particulièrement à améliorer les relations entre les élèves et les professeurs.

Atteindre l'objectif d'une école sans tabac implique naturellement de définir une méthode au niveau national comme au niveau local. Il semble qu'une volonté nationale existe aujourd'hui. Le contrat cadre de partenariat en santé publique signé le 18 juillet 2003 entre le ministère de la Santé et celui de l'Éducation nationale témoigne, en effet, d'une volonté politique nationale forte. Sa concrétisation

dans les établissements demande que les recteurs et les inspecteurs d'académies soient sensibilisés par leur ministre à la nécessité de résoudre cette question et qu'ils puissent ensuite la répercuter aux chefs d'établissement et leur donner les moyens de forger, avec les équipes de santé, des méthodes communes.

Cette réflexion et cette préparation conforteront les débats engagés par les chefs d'établissements auprès des différents personnels, des élèves et des parents d'élèves. Les équipes médico-sociales et éducatives jouent un rôle essentiel pour informer les divers publics d'une façon adaptée, les aider et les orienter vers des services spécialisés. Au-delà des contacts individuels assurés par ces équipes, il est incontestable que l'élaboration du projet d'établissement constitue la meilleure voie pour développer une culture commune sur ce sujet.

La Défenseure des Enfants propose donc un retour strict à la loi dans tous les établissements scolaires. Il est impératif de supprimer tout lieu « fumeur » pour les adultes comme pour les élèves dans l'enceinte des établissements.

Bâtir au collège une culture commune

Depuis quelques années, face aux difficultés auxquelles des collèges sont confrontés, les fonctions et la mission du collège unique (instauré en 1975) sont remises en cause. Ce n'est pas le cas de l'école primaire chargée d'enseigner les savoirs fondamentaux.

Ces multiples difficultés ont suscité de très vifs débats que le sociologue François Dubet résume ainsi : « Il faut choisir entre le maintien d'un collège conçu comme un premier cycle de lycée d'enseignement général, et un collège pour tous centré sur l'apprentissage d'une culture commune. » Le collège unique ayant, par définition, supprimé les filières diversifiées qui existaient auparavant, celles-ci ont néanmoins officieusement réapparu au fil de préorientations (vers des CLIPA, classes préprofessionnelles) ou sous l'effet de recrutements d'élèves selon des quartiers et leur population, ce qui contribue à les écarter du lycée et à bloquer la mixité sociale, comme le remarque le rapport de Jean Hébrard (Inspection générale de l'Éducation nationale). Outre les savoirs scolaires indispensables, le jeune doit pouvoir se constituer au cours de sa scolarité obligatoire un bagage culturel minimal partagé par tout futur citoyen.

D'autres apports de connaissances, par exemple les nouvelles technologies, l'éducation à la santé, l'enseignement du fait religieux... se sont malheureusement développés de façon anarchique et sans vue d'ensemble.

Il n'est que voir la récente réforme de l'éducation à la sexualité, présentée dans la circulaire du 17 février 2003, qui se fixe des objectifs dont en mesurera le caractère démesuré : « comprendre comment l'image de soi se construit à travers la relation à l'autre » ; « analyser les enjeux, les contraintes, les limites, les interdits et comprendre l'importance du respect mutuel ; se situer dans la différence des sexes et des générations » ; « apprendre à identifier et à intégrer les différentes dimensions de la sexualité humaine, biologique, affective, psychologique, juridique, sociale, culturelle et éthique » ; « développer l'exercice de l'esprit critique notamment par l'analyse des modèles et des rôles sociaux véhiculés par les médias, en matière de sexualité » ; « favoriser des attitudes de responsabilité individuelle et collective notamment des comportements de prévention et de protection de soi à l'autre » ; et enfin, « apprendre à connaître et utiliser les ressources spécifiques d'information, d'aide et de soutien dans et à l'extérieur de l'établissement ».

L'éducation à la citoyenneté tant vantée actuellement bute sur la même contradiction. Les textes considèrent que l'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante des missions de l'école. Elle doit s'intégrer aux apprentissages, être reliée aux autres missions éducatives en matière de santé, de sexualité, de prévention des conduites à risques, s'exercer en partenariat (avec la famille, les associations locales...), s'appuyer sur des temps forts « d'initiatives citoyennes » et, bien entendu, favoriser une pratique démocratique. **L'éducation aux médias**, entamée depuis vingt ans, et, récemment, l'enseignement du fait religieux qui sont, parfois, refusés par des enseignants estimant que ces enseignements ne font ni partie de leur mission ni du bagage culturel du collège, se heurtent à la même situation ambiguë. On ne peut que le déplorer.

En fait, l'efficacité de tels projets tient à leur intégration dans le projet d'établissement.

Le projet d'établissement, un outil de pilotage commun

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 complétée par la circulaire du 17 mai 1990 a rendu obligatoire l'existence d'un projet d'établissement dans tous les établissements scolaires. Démarche collective associant tous les membres de la communauté scolaire, dont l'équipe médico-sociale, autour

d'objectifs communs, le projet d'établissement répond à des objectifs nationaux comme la lutte contre l'échec scolaire ou le développement de la citoyenneté. Il fédère la communauté éducative autour de grandes thématiques souvent ambitieuses tout en permettant aux élèves de soutenir un projet personnel. Son impulsion et son élaboration relèvent du chef d'établissement mais les autorités académiques peuvent le faire modifier. **La démarche pédagogique y tient une place prépondérante** invitant les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, à développer l'interdisciplinarité et à travailler autrement que par des cours magistraux.

Si de nombreux établissements parviennent à réunir élèves et enseignants autour de projets à moyen et long terme, les richesses potentielles du projet d'établissent restent insuffisamment reconnues et exploitées. Aussi, réinscrire ses enjeux plus fortement et prioritairement dans la formation des chefs d'établissements permettrait de souligner son importance dans la stratégie de développement d'un collège ou d'un lycée.

Il faut remarquer que les élèves ne sont pas amenés à valider ce projet ; les lycéens donnent un avis consultatif, les collégiens ne sont pas consultés, bien que, dans certains cas, les élèves aient participé à son élaboration en proposant et organisant des activités.

Renforcer la sécurité dans les établissements scolaires

Des associations de familles dont un enfant a été victime d'accident tragique lié à des questions de sécurité ou de surveillance dans les établissements du premier ou du second degré ont fait part de leurs préoccupations à la Défenseure des Enfants afin que les réglementations existantes puissent être mieux appliquées et que soient davantage pris en compte les risques liés à certains jeux et comportements des enfants.

L'association, Nos enfants ne vont pas à l'école pour mourir [1], insiste auprès des collectivités territoriales concernées ainsi qu'auprès du ministère de la Jeunesse et de l'Éducation nationale sur les questions de sécurité physique et de surveillance des élèves dans les établissements. Son président ayant perdu sa fille dans un accident – une défenestration – difficilement explicable dans un établissement scolaire, a cherché, en créant cette association, à prévenir la répétition de tels accidents.

1. BP 29 92603 Asnières Cedex

L'Association de parents d'enfants accidentés par strangulation (l'APEAS [1]) a, quant à elle, alerté la Défenseure des Enfants sur les expériences de strangulation ou d'étouffement que de nombreux enfants et adolescents pratiquent entre amis ou parfois seuls dans le secret et dans l'ignorance du danger dans l'espoir de ressentir les très vives sensations physiques que procurent ces pratiques. Tous ces « Jeu du foulard, Rêve indien, Rêve bleu, Jeu de la grenouille, des poumons, du coma, du cosmos, de la tomate ou de la serviette » font de nombreuses victimes. D'après l'association, cinquante cas de décès d'enfants de 8 à 18 ans auraient été signalés depuis octobre 2000. Certains de ces enfants ont pu être sauvés par une réanimation, parfois après une période de coma qui, dans quelques cas, a laissé des séquelles irréversibles.

Une circulaire du 23 octobre 2000, a été adressée par le ministre de l'Éducation nationale aux recteurs qui l'ont ensuite transmise aux chefs d'établissement. La question a été suivie, en décembre 2001, un rapport a été remis au ministre.

La Défenseure des Enfants a relayé ces appels de familles éprouvées par des drames – le plus souvent évitables – auprès du ministre de la Jeunesse et de l'Éducation nationale qui l'a assurée prendre très au sérieux ce dossier et renforcer la sensibilisation de l'ensemble des personnels et des enfants à ces questions en réinsistant sur les instructions déjà données en octobre 2000 et en travaillant sur la prévention, particulièrement avec les associations de parents d'élèves. Par ailleurs, l'Observatoire de la sécurité des établissements scolaires, présidé par M. Jean-Marie Schléret rend publics annuellement ses constats et préconisations.

Une priorité : la relance des internats scolaires

L'internat public a connu une importante baisse d'effectifs depuis une trentaine d'années : les internes représentaient 10 % des élèves en 1970 et 4 % en 1995. La création d'établissements de proximité, en particulier de collèges, l'amélioration des transports, l'urbanisation et l'exode rural y ont largement contribué. Les internats ont également souffert d'une image napoléonienne de lieux clos, sévères et peu attentifs aux besoins des enfants. Les parents d'aujourd'hui hésitent en outre à se séparer de leur enfant pour le mettre en pension. Cette désaffection aurait-elle touché le ministère de l'Éducation nationale ? Depuis trente ans ses directives ont tendu à la fermeture des internats. Les idées sont en train d'évoluer sur ce point.

Aujourd'hui, l'internat public perdure essentiellement pour des raisons géographiques ou d'enseignement spéci-

1. 71290 Ormes

fique. Les élèves très éloignés de leur lieu d'études lorsqu'ils ont choisi des options spécialisées et rares y recourent. Dans l'enseignement secondaire (public et privé) 1,2 % des collégiens sont internes, 7 % des élèves des lycées généraux ou technologiques et 12,7 % les lycées professionnels. En 2000, l'Observatoire national de la sécurité des établissements scolaires a relevé que 70 % des internats recensés avaient été aménagés avant 1975, et que beaucoup ne sont pas conformes à la législation. Les places disponibles ne sont souvent utilisables qu'après des rénovations importantes, par conséquent, l'accueil d'une dizaine d'élèves en internat rural réclamerait généralement de lourds investissements.

Parce que les internats peuvent répondre à de nouveaux besoins sociaux et doivent donc être mieux connus, un annuaire des internats publics a été réalisé et un « correspondant d'internat », interlocuteur privilégié des familles a été nommé dans chaque académie car elles manquent d'informations.

« La place naturelle de l'enfant demeure bien évidemment sa famille ; néanmoins, en cas de défaillance familiale ou sociale, durable ou momentanée... ou de difficultés scolaires, l'internat peut apporter un cadre structurant et un soutien pédagogique adapté aux élèves qui en ont besoin », estime le pédopsychiatre Alain Braconnier. « L'internat peut avoir cette fonction d'aménager la distance qui permettra au jeune de voler de ses propres ailes. »

La scolarité en internat peut être une réponse constructive à des situations délicates et peu favorables aux études rencontrées par des jeunes et leurs familles : difficultés socio-économiques, désarrois familiaux ; elle peut aussi soulager du climat « d'oppression quotidienne » (relevée par le sociologue Éric Debarbieux dans ses enquêtes sur la déscolarisation) des collégiens studieux que leurs condisciples dévalorisant les études empêchent violemment de travailler.

En affirmant que « l'internat scolaire public favorise l'accès de tous les élèves au droit à l'éducation et à leur apprentissage de la citoyenneté », **la circulaire du 24 avril 2002 souligne** qu'il participe effectivement de la réduction des inégalités en offrant à tous les enfants les moyens d'un apprentissage scolaire et d'une formation humaine. Il devrait donc être particulièrement développé dans les ZEP qui, actuellement, n'en sont que très peu dotées.

Ainsi, l'internat ne vise pas à regrouper des semblables mais à accueillir des élèves de toutes origines tout en restant ouvert au quartier et à la ville ce qui permet aux élèves internes d'y poursuivre des activités extérieures. Lieu d'enseignement et d'hébergement, **il joue alors un rôle fondamental dans l'apprentissage de la vie en collectivité**, de ses droits et de ses devoirs aux différents moments scolaires ou non.

Est-il utile de rappeler qu'étudier dans un internat doit, bien entendu, relever d'un choix et non une sanction ? Cela dit, rendre les internats attractifs pour les élèves et leurs familles implique qu'ils soient véritablement adaptés aux besoins et aux contraintes de cette vie. Comme l'a mis en évidence l'Observatoire de la sécurité, nombre de locaux sont anciens, les aménagements (sanitaires, dortoirs, salles de réunion) désuets et peu pratiques. Un remodelage des anciens locaux ou la création de nouveaux doit privilégier les structures de petite taille comme l'y incite aussi la circulaire du 24 avril 2002.

Alors qu'aucune réglementation ne s'y oppose, très peu d'internats restent ouverts pendant les vacances. Un accueil durant les week-ends et les vacances brèves d'élèves qui, pour des raisons diverses ne peuvent rentrer chez eux doit donc être organisé.

Les personnels, notamment les maîtres et éducateurs d'internat se féliciteraient d'une amélioration de leur statut et de leur formation car ils doivent faire face à des situations et des enjeux devenus plus complexes. Là encore les dispositions ministérielles peuvent y remédier.

Pour que l'internat reste accessible à tous, son coût doit rester modéré. Une prime à l'internat a été instaurée en 2001 pour tous les élèves boursiers nationaux scolarisés en internat de collège, de lycée et d'établissement régional d'enseignement adapté (EREA).

Répondre aux enfants en souffrance scolaire

Souffrances d'élèves

« La prof a dit que j'étais un incapable. »
« Au CP, on m'attachait. »
« La prof nous tapait. »
« La prof me mettait la honte devant tout le monde. »

« Si ce collège ferme, je resterai dans la rue. »
« Pour se faire des copains à l'école, il faut embêter ceux qui ne sont pas aimés. »
« On m'a mis l'étiquette de délinquant. »
« À 15 ans, je ne voulais plus aller au collège. »
« Dans mon ancien collège, je souffrais d'injustice. »
« Ils m'ont humilié devant mes parents. »
« Avant, je me faisais insulter. »
« Je me retrouvais toute seule à toutes les récrés. »
« Tous les jours, j'ai eu des problèmes. »
« Je sentais que tous les élèves de la classe me regardaient. »

Les débats sur les enjeux et les méthodes pédagogiques sont largement paralysés aujourd'hui par des querelles de chapelles ou entre techniciens qui ne permettent pas aux non-initiés de s'y retrouver facilement. Il n'est pas toujours aisé de distinguer méthodes et initiatives porteuses d'avenir et profitables pour les élèves malmenés par l'école. En effet, si les rencontres, visites, auditions et débats avec le comité consultatif de jeunes menés par la Défenseure des Enfants ou son équipe ont relevé que la plupart des enfants et des adolescents s'adaptaient à l'école telle qu'elle est, néanmoins leur parcours scolaire ne se déroule pas toujours sans dégâts ni souffrance, allant parfois jusqu'à de véritables ruptures scolaires et psychologiques.

L'Éducation nationale est d'abord une éducation de masse ; elle **risque donc de négliger les élèves qui, pour de multiples raisons, sortent du parcours ordinaire**. Pour tous les jeunes mal à l'aise dans le système scolaire, depuis plus d'un siècle, les pédagogies alternatives qui diffèrent du modèle classique par leur style et leurs méthodes, ont repensé le triangle pédagogique : savoir-enseignant-enseigné, et rendu l'élève acteur de son apprentissage. Près de 700 écoles en France, la plupart privées, se réclament actuellement de « l'éducation nouvelle » et scolarisent environ 100 000 enfants. Pourtant, ces écoles qui s'adaptent à l'enfant et offrent une réelle attention au parcours personnel de chaque élève semblent encore ignorées par le système éducatif formel, ou restent au mieux tolérées.

En rupture avec les méthodes traditionnelles dans lesquelles l'enseignant « qui sait » transmet ses connaissances à l'enseigné « qui ignore » et les reçoit passivement, les

pédagogies actives mettent en valeur les initiatives des élèves, le respect des rythmes de l'enfant, la liberté de choix des matières, la libre circulation dans l'établissement, le rejet de la compétition, l'épanouissement et l'émancipation de l'enfant ; elles privilégient le travail de groupe à partir d'outils et de techniques très divers selon les courants pédagogiques. Quelques noms : Ovide Decroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet, Maria Montessori, Fernand Oury illustrent cette diversité. Ils ont chacun à leur manière marqué l'histoire de la pédagogie et laissé un héritage entretenu dans des écoles du monde entier.

Bien qu'un bureau ministériel soit attaché aux pédagogies innovantes, **les études évaluant leur efficacité manquent**. Ce qui n'incite guère à les connaître, les pratiquer ou les enseigner en IUFM. Les enseignants qui désirent les utiliser doivent contacter eux-mêmes leurs relais privés ou publics (l'Institut coopératif de l'école moderne ou l'Office central de coopération à l'école, pour les méthodes Freinet par exemple). Quelques écoles publiques (et surtout privées), essentiellement en primaire, accueillent des élèves plus ou moins en difficulté en se référant à ces pédagogies.

Ainsi, une école Decroly, une quarantaine d'écoles Montessori, l'école de La Neuville (à laquelle participèrent Françoise Dolto et Fernand Oury), toutes privées, gardent la tradition des fondateurs. Dans l'enseignement public, une centaine d'écoles et des milliers de classes (essentiellement en primaire) s'inspirent des principes de Célestin Freinet. L'apport pour les enfants de ce type de classe doit être souligné avec force, par exemple avec la remarquable animation que fait l'OCCE de Bourges. On ne peut que regretter le peu de réceptivité de l'institution scolaire dans son ensemble à cette démarche pédagogique qui a fait ses preuves.

Il y a vingt ans, quatre lycées expérimentaux ont été créés essentiellement pour proposer à des élèves pratiquement en rupture scolaire d'autres modalités d'enseignement et de relations. Depuis, quelques autres initiatives publiques ou privées ont vu le jour.

Les lycées expérimentaux ont des principes directeurs bien définis. Ainsi le **Lycée autogéré de Paris (LAP)** se signale par : le travail en équipe des enseignants qui participent à toutes les tâches de l'organisation et de la gestion de l'établissement, l'implication des lycéens dans le projet

éducatif et la gestion de la vie de l'établissement, une réelle ouverture du lycée sur l'extérieur (voyages, activités avec des structures innovantes).

Le **lycée et collège d'Hérouville Saint-Clair (CLE)** est également autogéré. Il résiste aux demandes instantes de familles qui souhaiteraient en faire soit un établissement pour l'élite soit un lieu d'études pour jeunes perturbés. Au **Lycée expérimental de Saint-Nazaire**, chaque élève construit sa propre formation : il définit ses objectifs, participe à la programmation et à l'évaluation des activités de formation.

Ces établissements autogérés ont en commun d'avoir une équipe soudée de professeurs volontaires et cooptés, de n'être pas sectorisés, d'avoir organisé le volume horaire des heures de cours qui permette **une individualisation du travail**. Ils restent cependant considérés comme expérimentaux ; quelle pourrait alors être la pérennisation de l'expérimentation ?

Le **Lycée et collège Jean-Lurçat** (Paris), désectorisé, regroupe 1 300 élèves dont environ 250 adolescents hors norme scolaire. C'est un lycée d'enseignement général et un lycée professionnel orienté vers le tertiaire (50 % des effectifs). Enfin il accueille des élèves « décrocheurs », en échec dans des établissements classiques, pour les faire renouer avec une scolarité. Le lycée travaille en partenariat avec le lycée autogéré de Paris, avec la Fondation santé des étudiants de France, avec le tribunal de grande instance de Paris et le juge d'application des peines des mineurs.

Lorsqu'il intègre le lycée Lurçat, l'élève doit avoir un projet que le lycée lui permettra de mener à bien. L'objectif est de revaloriser l'enseignement aux yeux de l'élève, et de lui montrer qu'il est capable de réussir. À la différence des autres établissements, l'équipe enseignante se compose de professeurs volontaires. Si les conseils de discipline sont plus nombreux qu'ailleurs c'est pour rappeler à l'élève les règles de fonctionnement, les conséquences de ses actes et le placer ainsi face à ses responsabilités. L'établissement s'efforce de remplacer les relations souvent tendues entre les parents et l'école par une relation de confiance, particulièrement en les faisant participer aux conseils de classe, (appelés conseils de progrès).

Le cursus actuel offre cinq possibilités en fonction des élèves : La *section des 4 Z* : « zozos, zigotos, zoulous et

zèbres » regroupe des collégiens en lourdes difficultés qui, au fil de l'année doivent établir un projet d'études. Le *lycée de la solidarité internationale* est axé sur le développement. Les professeurs et les élèves volontaires travaillent avec des ONG qui se consacrent aux différentes formes de développement. Le *lycée de la ville pour l'école* accueille les décrocheurs de fin de troisième, palier important de l'orientation. Il leur propose d'étudier autrement dans un cadre moins scolaire notamment par des expériences en milieu professionnel. En fin de seconde, les élèves les plus en difficulté définissent un projet personnel qu'ils poursuivront au *lycée intégral*. Enfin, les élèves du niveau du bac peuvent suivre le *lycée du temps choisi* selon une gamme d'horaires adaptés à leurs possibilités matérielles ou à leurs besoins de connaissance et passer un bac étalé sur plusieurs années.

Il faut relever également les actions poursuivies au **lycée d'Oléron** et au **collège de Saint-Martin-Valmeroux** (Cantal).

Le **collège Anne-Franck au Mans** est particulièrement représentatif de l'action que peut mener une équipe déterminée, constituée de volontaires, pour remobiliser de grands accidentés du système éducatif (la démarche se déroule actuellement, malgré ses remarquables performances, dans un contexte assez hostile). Le premier objectif étant de redonner le goût d'apprendre, l'apprentissage est organisé selon les parcours et les personnalités. L'effectif est organisé en petits groupes confiés chacun à un « tuteur » qui suit les projets d'acquisition de connaissances de chaque élève et le soutient dans sa démarche. En troisième, les élèves peuvent se présenter au brevet des collèges et poursuivre des études plus ou moins longues en fonction de leurs goûts et de leurs possibilités. Une évaluation du collège est en cours. Les élèves sont d'origine sociale et culturelle variée et la souffrance qui les a amenés à rencontrer cette équipe leur est à chaque fois spécifique mais toujours vive. Ce collège permet à chacun d'organiser ces différences mais aussi la vie collective.

Bouée de sauvetage pour les « décrocheurs » du système, ces établissements sont une manière de redonner confiance en l'école. Confiance retrouvée des enfants, confiance restaurée des familles.

Propositions

Les observations et analyses recueillies au cours des travaux menés sur ce dossier permettent à la Défenseure des Enfants de formuler des propositions détaillées ci-dessous :

■ 1 - Mettre en place, pour les élèves « décrocheurs » et en rupture scolaire, dans chaque académie, un établissement d'enseignement secondaire les accueillant, hors sectorisation, avec des équipes éducatives volontaires, et une pédagogie adaptée.

Il est inacceptable et contraire aux engagements pris par la France en ratifiant la Convention internationale sur les droits de l'enfant, de voir chaque année des milliers d'enfants déscolarisés, en rupture avec l'école. Les maintenir dans leurs établissements d'origine n'est une solution ni pour eux ni pour l'établissement. Leur nombre justifie que soit mis en place dans chaque académie un établissement les accueillant hors sectorisation. Depuis plusieurs dizaines d'années, il existe un tout petit nombre de collèges et lycées qui donnent des résultats incontestables, organisés avec des équipes éducatives volontaires et une pédagogie adaptée. Une réponse de cette nature est de l'intérêt de tous : des élèves décrocheurs, bien évidemment ainsi que dans leur famille, des enseignants et personnels qui veulent relever ce défi pédagogique, mais aussi des établissements d'origine qui ne peuvent plus accueillir ces élèves. Il s'agit aussi là de véritables laboratoires de pédagogie innovante.

■ 2 - Élaborer un plan de relance des internats, pour les élèves géographiquement isolés ou privés de bonnes conditions d'étude, avec un fonctionnement possible le week-end.

Depuis trente ans, les directives de l'Éducation nationale tendaient à la fermeture des internats. Depuis la circulaire du 24 avril 2002, la tendance est inversée. Il reste à concrétiser cette volonté nouvelle. L'internat scolaire est en effet un des outils de réduction des inégalités en offrant à tous les enfants les moyens d'un apprentissage scolaire plus apaisé et d'une formation humaine à la vie en collectivité. Il doit être un choix et non une sanction. Pour cela l'accueil durant les week-ends doit être possible.

3 - Mettre en œuvre une démarche concertée pour aboutir à des établissements totalement sans tabac.

Les collégiens et lycéens représentent un enjeu fondamental face au tabagisme. L'addiction au tabac, qualifié de « fléau social » dès la loi Évin, est en effet d'autant plus difficile à combattre que l'accoutumance aura commencé tôt. Pour l'État, protéger à court et long terme la santé des enfants, c'est s'engager à faire respecter le principe d'établissements scolaires sans tabac. L'élaboration des projets d'établissement est particulièrement favorable pour forger la conscience collective du problème (élèves et équipes pédagogiques confondus) et mettre en place les dispositifs adaptés pour faciliter le sevrage.

LES PARCOURS SCOLAIRES DES FILLES, SONT EN RETRAIT DE LEURS CAPACITÉS

Les cinquante dernières années ont été marquées par le développement considérable de la scolarité féminine. Les filles sont très présentes à tous les niveaux de l'enseignement secondaire et supérieur et, pratiquement dans toutes les disciplines, elles ont ébranlé la suprématie masculine. « Cette démocratisation a joué à plein, [elle] s'est davantage exercée au profit des filles que des garçons », constatent Claude Thélot et Louis-André Vallet dans « *La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle* » (revue : *Économie et statistique*, octobre 2000).

Si chaque parcours scolaire est individuel, il résulte cependant d'une conjonction de facteurs. Le terme « destin scolaire », qui sous-entend une sorte de prédestination sociale et familiale au succès ou à l'échec, reflète-t-il une réalité observable ?

Le système scolaire a mis en place des mécanismes de sélection officiels ou tacites qui interviennent lors des procédures clés du parcours scolaire. Au collège et au lycée ce sont les conseils de classe, les choix de filières ou encore les choix d'établissement. Les appréciations, déterminantes, se fondent sur les résultats scolaires, sur une estimation des qualités de l'élève : travail, assiduité, comportement et, plus officieusement, sur la représentation qu'a l'équipe éducative des « possibilités » actuelles et poten-

tielles de l'élève à partir de ses conditions sociales, familiales et de son appartenance au sexe masculin ou féminin.

■ Le « genre », force ou frein des parcours et orientations scolaires ?

« Les filles sont à la fois reconnues comme meilleures élèves que les garçons dans l'enseignement primaire ou secondaire et plus nombreuses à poursuivre des études longues », constate Zohor Djider dans l'étude *Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart,* (Insee et ministère de la Jeunesse de l'Éducation nationale et de la Recherche, mars 2003). Pour une même génération, 68,4 % des filles et 55,2 % des garçons ont le baccalauréat (ministère de l'Éducation nationale, 2001). De plus, « la réussite des filles accompagne un projet professionnel ambitieux : à 15 ans, 48 % souhaitent exercer une profession intellectuelle, scientifique ou de direction, contre 38 % des garçons », assure encore Z. Djider. La sociologue Marie Duru-Bellat (Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, Dijon) fait des remarques semblables. Les données fournies par la journée de préparation à la défense en 2001-2002 le confirment, même pour les bas niveaux de qualifications : parmi les jeunes qui n'ont pas dépassé le niveau du collège, 20 % des filles mais 27,6 % des garçons sont en grave difficulté face à la lecture, a-t-on observé.

Cependant, **bien des filles brideraient leurs ambitions** estiment depuis longtemps différents sociologues de l'éducation, tels C. Baudelot, N. Mosconi, M. Duru-Bellat, pour qui les choix des filles durant leurs études secondaires ou supérieures apparaissent en retrait par rapport aux possibilités qui s'offrent à elles. Cette réserve s'expliquerait par l'intériorisation que font les jeunes filles, dès le primaire, de normes véhiculées par l'école et la société selon lesquelles certaines matières enseignées correspondraient plus aux aptitudes féminines et d'autres aux aptitudes masculines (sciences et techniques). Ce qui engagerait les filles à sélectionner des filières d'études permettant de concilier vie familiale et vie professionnelle et, par conséquent, à choisir des métiers dits « féminins » axés sur le social et l'aide. Les jeunes filles s'excluraient d'elles-mêmes de nombreuses professions particulièrement « scientifiques » (en référence aux sciences fondamentales) qui, assurent certains cher-

cheurs, ne correspondraient ni à leurs intérêts, ni à leur tempérament ni à leurs choix de vie.

L'action interministérielle de lutte contre les inégalités pilotée par l'Éducation nationale a été fortement influencée par ces analyses qui semblent pourtant, aujourd'hui, à reconsidérer. En effet, le constat que de plus en plus de jeunes filles choisissaient avec succès les domaines « inhabituels » notamment scientifiques, qu'elles y réussissaient mais, pour y parvenir, avaient à vaincre différents obstacles – le premier tenant au fonctionnement du système scolaire – et les alarmes répétées des milieux scientifiques à propos de la désaffection des étudiants (filles comme garçons) pour les sciences fondamentales et de l'ingénieur, ont pu apporter de nouveaux éléments de réflexion.

Un manque de reconnaissance évident

Les éléments statistiques rapportant le parcours scolaire et les diverses orientations féminines restent peu nombreux et disparates. Le travail important et pionnier de l'association Femmes et mathématiques, *Les femmes dans les filières de l'enseignement supérieur*, remis en 2000 à la direction de l'Enseignement supérieur du ministère de l'Éducation nationale, faute de données nationales et sexuées adaptées, ne permet pas, de l'aveu même des statisticiennes qui l'ont réalisé, d'avoir une idée précise du devenir des bachelières ; notamment de celles qui ont opté pour des spécialités scientifiques ou techniques (bac général S, bacs technologiques ou professionnels). Une tendance à l'accroissement du nombre de filles dans ces sections apparaît : **44,3 % de bachelières S en 2001** contre 42 % en 1996, même mouvement pour les bacs professionnels et technologiques. L'augmentation de la part des filles admises en sections de techniciens supérieurs, instituts universitaires de technologie, en CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) option sciences (26,5 % de filles) et 23 % d'étudiantes en écoles d'ingénieurs montre qu'elles franchissent progressivement les sélections encore aisément misogynes ; dans nombre d'autres inscriptions ou concours, un *numerus clausus* tacite ne rend pas compte du nombre réel de postulantes admissibles.

L'annonce d'une « pénurie générale » (à l'échelle européenne) d'étudiants en sciences fondamentales et en sciences de l'ingénieur a suscité deux rapports successifs au

ministère de l'Éducation nationale en deux ans : le rapport Porchet, *Les jeunes et les études scientifiques* (mars 2002), suivi d'un plan d'action (mars 2003), le rapport Ourisson, *Désaffection des étudiants pour les études scientifiques*, également en mars 2002, qui, toutefois, donnent peu d'éléments par sexe. Afin de compenser ces manques, les jeunes filles sont sollicitées pour se tourner vers ces professions. Une action « très volontariste » selon les termes du ministre délégué Xavier Darcos lors de la journée des femmes en mars 2003, passe, entre autres, par des campagnes, sous l'égide de l'Éducation nationale, favorisant l'identification des écolières aux femmes de sciences. Mais de nombreuses jeunes filles font preuve de réalisme et hésitent à s'engager dans des disciplines scientifiques aux débouchés professionnels très restreints (la physique ou la biologie par exemple) ou dans des univers de travail dont elles ne partagent pas les mentalités, le plaisir du « speed » des métiers de l'informatique par exemple. (À peine 10 % en IUT et 27 % en BTS d'informatique.)

Cependant, loin de délaisser les connaissances et les outils fournis par les sciences, **les filles s'engagent massivement dans des filières et des professions qui exigent l'usage de savoirs issus des sciences fondamentales** et en font un critère de sélection : 53 % de filles dans les CPGE économie et 50 % en premier cycle universitaire de cette matière, 64 % en première année de médecine ; elles y persévèrent et y réussissent bien : 56 % parmi les médecins de moins de 35 ans, plus de 50 % en maîtrise de sciences économiques ou de gestion. La forte composante scientifique de ces filières et professions est pourtant déniée dans les statistiques et analyses qui les classent comme des choix de « sciences humaines », de même qu'elles considèrent volontiers la carrière médicale comme un choix professionnel féminin par excellence s'agissant d'une profession sociale et de service !

La convention du 25 février 2000 et son avenant du 8 mars 2002 signés par neuf ministères organise « la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » *via* un comité interministériel, présidé par Mme Nicole Belloubet Frier (rectrice de l'académie de Toulouse), qui doit impulser « la politique en matière d'égalité dans le système éducatif… et promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel

des deux sexes ». Charges confiées à des déléguées académiques aux ressources et disponibilités variables.

Il faut souligner les actions soutenues, innovantes et pragmatiques menées dans l'académie de Lyon avec une sensibilisation des chefs d'établissements et des enseignants dès le primaire et dans celle de Lille avec un livret pédagogique utilisé par les élèves et les enseignants *Garçons et filles bougez vos idées* (réalisé avec l'Office national d'information sur les enseignements et les professions), complété par une collaboration constante avec les employeurs afin d'éroder les préjugés à l'égard des jeunes filles ayant choisi des professions traditionnellement peu féminines. La diversification des choix de formation des filles est un objectif constant, souligne X. Darcos ; en effet, « 60 % des femmes exercent des métiers qui ne représentent que 30 % des emplois ». Le manque de lisibilité des carrières – notamment dans la filière des sciences – est unanimement déploré.

Il serait utile d'améliorer l'information des élèves, filles comme garçons, et de ceux qui les renseignent (enseignants des collèges et lycées, conseillers d'orientation psychologues) sur le fonctionnement des études menant à différentes professions, les débouchés, les qualités exigées.

Pour être fructueuses, ces actions en faveur de l'égalité et du respect mutuel impliquent bon sens et attention, y compris sur ce qui peut apparaître comme des détails (par exemple en garantissant des sanitaires spécifiques), de soutenir les filles en évitant de les « ghettoïser ».

Au moment où un débat semble s'engager à propos du maintien de la mixité dans les enseignements du collège, celui-ci ne saurait pourtant masquer l'essentiel : maintenir une action continue afin d'éviter les orientations scolaires sexistes et stéréotypées pour les jeunes filles. Convaincre les adultes de leur entourage que les jeunes filles peuvent assurer des choix professionnels inhabituels est impératif. C'est à ce prix qu'elles se sentiront soutenues dans leurs ambitions.

SCOLARISER LES MINEURS INCARCÉRÉS, UN DÉFI À RELEVER

Dans son rapport d'activité 2001, la Défenseure des Enfants avait insisté sur la nécessité d'évaluer les projets éducatifs mis en place dans les quartiers de mineurs des prisons. Donner les moyens à des mineurs incarcérés de poursuivre ou de renouer avec une scolarité, de conforter des bases de connaissance, d'atteindre un niveau supérieur à celui qu'ils avaient lors de leur incarcération sont, en effet, des éléments essentiels contribuant à la réinsertion du jeune détenu. Celle-ci, d'ailleurs, doit être préparée par les éducateurs durant l'incarcération.

Au 1er juin 2003, 793 mineurs étaient incarcérés, soit **1,5 % de l'ensemble de la population carcérale**. Environ 10 % sont âgés de moins de 16 ans et donc encore soumis à l'obligation scolaire. Les mineurs peuvent être incarcérés (en détention provisoire ou après condamnation) dès l'âge auquel (13 ans) des sanctions pénales peuvent être prononcées. Dans le courant de l'année 2002, ce sont plus de 3 800 mineurs différents qui ont été incarcérés, dont une proportion très importante de prévenus (près de 85 %) en détention provisoire (pour une durée le plus souvent d'un à deux mois).

Devant être tenus à l'écart des détenus adultes, ces jeunes sont incarcérés dans des quartiers de mineurs ou, quand ceux-ci n'existent pas, dans des lieux qui leur sont dévolus. Dans les établissements anciens, les conditions matérielles de la vie courante sont médiocres. Compte tenu de leur nombre très faible, il n'existe aucun quartier de mineures, pour les jeunes filles qui sont donc détenues avec les femmes adultes dont elles partagent partiellement les activités. De nouveaux établissements spécifiques – les centres de jeunes détenus – sont en cours de réalisation.

Le régime de détention des mineurs doit faire une large place à l'éducation et à la formation professionnelle dès les premiers moments de leur incarcération, même si celle-ci est brève. Une convention signée en 1995 fixe le cadre de la coopération entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Justice qui assurent la responsabilité de l'enseignement en milieu carcéral. La convention du 26 octobre 1998 précise les orientations de la prise en charge scolaire spécifique des jeunes détenus et la circulaire du 5 octobre 2000, décrit l'organisation de l'enseignement en milieu pénitentiaire.

L'objectif est ambitieux puisqu'il vise, après un bilan des acquis, à réaliser un soutien à la personne, à qualifier et valider des acquis, à ouvrir aux différentes formes de savoirs. Les activités pédagogiques peuvent s'appuyer sur divers outils (technologie, informatique, théâtre, ateliers d'écriture, code de la route, ciné-club…) qui contribuent aux apprentissages. Dans chaque région pénitentiaire, une unité pédagogique régionale dont le directeur est nommé par le ministre de l'Éducation nationale, organise tous les aspects de cet enseignement. Celui-ci (368 postes à temps plein) est assuré par des professeurs des écoles titulaires du CAPSAIS (certificat d'aptitude professionnelle aux actions pédagogiques d'adaptation et d'intégration scolaire) ou par des enseignants ayant une expérience des classes relais. Les enseignants du secondaire sont en plus petit nombre, en effet, en moyenne, le niveau scolaire des mineurs ne dépasse pas celui de l'école primaire. Ces élèves peuvent également suivre un enseignement par correspondance auprès du Centre national d'enseignement à distance (en partie à leurs frais) ou auprès d'associations comme Auxilia ou le Génépi dont les réseaux de professeurs ou étudiants bénévoles assurent des cours gratuits.

Enseigner aux mineurs détenus est exigeant et difficile car ils sont fréquemment en délicatesse avec l'école et n'ont guère envie de la retrouver en prison. Les enseignants doivent user d'une pédagogie particulière presqu'individuelle : brève durée de travail en petits groupes car les capacités d'attention et de concentration des élèves baissent rapidement. Des cours spécifiques sont prévus pour les jeunes illettrés. Des activités complémentaires artistiques, bibliothèque, théâtre… sont appréciées mais dépendent de la permanence et du financement d'associations. Dans plusieurs quartiers de mineurs une préformation professionnelle est mise en place avec, parfois, une véritable préparation à certains CAP.

Ces réalisations, quelle que soit la richesse de certaines initiatives, ne cachent pas les faiblesses d'une telle situation pédagogique. Les moyens matériels restent insuffisants en locaux et, surtout, en personnel : seulement 13,3 heures de cours dispensés en moyenne chaque semaine ce qui laisse le champ libre à « l'agent de paix sociale des prisons » : la télévision. Néanmoins, certains règlements intérieurs ou les régimes différenciés et progressifs variables selon le

comportement du jeune fonctionnant dans quelques quartiers de mineurs rendent obligatoire la scolarité. Motiver les jeunes de plus de 16 ans dégagés de l'obligation scolaire reste toutefois difficile.

En 2001, 79 % des mineurs entrants ont été scolarisés pour plus de trois semaines. Aller plus loin qu'une remise à niveau scolaire et entreprendre une formation sont cependant freinés, par, ce constat est paradoxal, la brièveté de l'incarcération d'autant que, à la libération, la rescolarisation n'est pas toujours bien organisée. Les services pénitentiaires d'insertion et de probation (SPIP), pour jouer pleinement leur rôle, doivent être bien coordonnés avec les travailleurs sociaux extérieurs à la prison. On peut espérer que les nouvelles missions confiées aux éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) de suivi individuel auprès des mineurs détenus (selon la note de la direction de la PJJ du 23 juin 2003) favoriseront concrètement l'engagement des mineurs dans des actions éducatives.

LES ENFANTS DES GENS DU VOYAGE ENCORE À L'ÉCART DE L'ÉCOLE

Qu'ils soient Gitans, Tsiganes, Roms, Manouches, Nomades… et même s'il s'agit de personnes d'origines, de culture, d'histoire, de confessions, de nationalités différentes (très majoritairement Français toutefois), ce sont tous des *Gens du voyage* ou *Voyageurs*.

Bien que leur recensement soit considéré comme discriminatoire et donc non autorisé en France, certaines estimations font état d'environ 300 000 Voyageurs sur le territoire français aujourd'hui. La loi du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage précise que chaque département doit évaluer les besoins et ressources notamment en matière de scolarisation des enfants. Cette loi fait obligation aux maires de leur proposer un lieu de stationnement décent et une école pour leurs enfants. **La circulaire de l'Éducation nationale du 25 avril 2002 consacrée à « la scolarisation des gens du voyage et des familles non sédentaires »** en détaille les conditions d'application. Elle prévoit qu'un coordinateur départemental assure la liaison avec les services de l'État, les associations et avec les

centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).

Lorsque ces conditions sont remplies, on observe néanmoins des réticences de certains parents de cette communauté à scolariser leurs enfants pour des raisons diverses et notamment par crainte de perdre leur culture et leur identité. Plusieurs enquêtes, notamment dans la région de Perpignan, ont souligné ces craintes, surtout à partir du collège.

Pour faire face à l'obligation scolaire des 6-16 ans, certains parents font le choix de scolariser leurs enfants par l'intermédiaire du Centre national d'étude à distance (CNED), après autorisation de l'Inspection académique, à charge de celle-ci de vérifier l'assiduité de l'élève tout au long de son année scolaire. Aujourd'hui, environ 6 000 enfants sont scolarisés par ce Centre, leur nombre progresse depuis quelques années.

D'autres parents privilégient l'école du village, ou de la ville, dans laquelle ils stationnent temporairement. Des classes adaptées ont été mises en place progressivement dans de nombreuses communes françaises, elles sont constituées d'enfants de Voyageurs et certaines pédagogies mieux adaptées sont utilisées. C'est en particulier le cas en Ille-et-Vilaine, Creuse, Indre... Des *antennes scolaires mobiles* partent à la rencontre des enfants, des *carnets de suivi* permettent de savoir très rapidement quel est le niveau de chaque enfant, lorsqu'il change d'école.

Qu'il s'agisse des cours par correspondance ou de la scolarisation dans une école, beaucoup d'enfants scolarisés ne bénéficient d'aucune aide de leurs parents en rentrant chez eux. De nombreuses associations apportent un soutien scolaire, ce qui est parfois difficile en milieu rural, compte tenu des distances.

Toutes ces initiatives doivent composer avec les réticences et les représentations de chacun, qu'il s'agisse des voyageurs, de leurs enfants mais aussi des professeurs, de la direction de certaines écoles et des parents d'élèves sédentaires.

Un travail en réseau peut contribuer à mettre en place l'accueil des enfants et de leurs familles, le suivi de leur scolarité, l'aide à l'intégration dans les classes et l'harmonisation des démarches pédagogiques. Tout cela, en respectant l'identité des gens du voyage et en facilitant l'ouverture au monde extérieur.

Le département du Nord a dénombré 2 500 familles du Voyage présentes en permanence soit environ 5 000 enfants de moins de 16 ans. Le coordonnateur départemental est implanté auprès de l'inspecteur de l'Éducation nationale et travaille en collaboration étroite et régulière avec l'Association régionale d'étude et d'action sociale auprès des gens du voyage. Cela a permis d'affecter un poste d'enseignant pour des actions d'aide et de soutien auprès de trente enfants dans des écoles de Villeneuve-d'Ascq, un poste pour 36 enfants scolarisés pour la première fois dans deux écoles d'Hellemmes et un demi-poste proche de l'aire d'accueil de Valenciennes pour une quinzaine d'enfants. Des classes d'accueil dans des collèges de Lille, Hellemmes et Douchy ont été ouvertes pour des adolescents roms n'ayant jamais été scolarisés. Des éducateurs spécialisés, financés par les commissions d'insertion, accompagnent la scolarisation et la formation de jeunes tsiganes dont les familles sont en stationnement sauvage. Enfin, un enseignant suit dans leurs pérégrinations forcées les enfants de familles expulsées par les communes. À plus long terme, une réflexion est engagée sur la validation d'acquis professionnels pour ces jeunes ayant une faible maîtrise de la lecture et de l'écriture mais possédant ces acquis et sur leur valorisation, en particulier dans les entreprises d'insertion.

5 Apprendre avec les autres, un droit des enfants handicapés

Comme en témoignent ses rapports annuels, la Défenseure des Enfants est fréquemment interpellée par des parents qui revendiquent le droit pour leur enfant handicapé d'aller à l'école. Au-delà des réclamations individuelles auxquelles elle s'efforce de répondre, la Défenseure des Enfants a entrepris une réflexion plus générale sur cette question. En 2002, elle a mis en évidence les difficultés spécifiques rencontrées par les familles d'enfants polyhandicapés et d'enfants autistes. En 2003, « année européenne des personnes handicapées », elle a étendu ses investigations à tous les types de handicap, avec son équipe, en s'appuyant sur les travaux, rapports récents et l'importante expérience associative.

Sans nier les importants progrès réalisés, l'état des lieux choque. Il y a aujourd'hui en France des enfants handicapés non scolarisés : certains restent à domicile faute de solution, d'autres sont accueillis en établissement spécialisé mais ne bénéficient d'aucune scolarité ; quant aux enfants handicapés scolarisés individuellement à l'école, au collège ou au lycée, avec les autres élèves, ils représentent la minorité.

Pourtant notre pays a inscrit en préambule de sa Constitution l'obligation pour l'État d'organiser un enseignement public gratuit pour tous les enfants. Il a également ratifié la Convention internationale sur les droits de l'enfant qui dispose en son article 23 : « Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité... Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie... est conçue de telle sorte qu'ils aient effectivement accès à l'éducation, la formation... à la préparation à l'emploi... et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible... » et en son article 28 : « Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation... sur la base de l'égalité des chances... ».

De tels défauts de prise en compte représentent donc pour la Défenseure des Enfants une situation inacceptable, en contradiction flagrante avec les droits des enfants, et à laquelle il faut trouver des remèdes.

Quelques repères historiques

Sans vouloir retracer l'histoire longue et complexe de l'éducation des jeunes handicapés en France, il importe d'en présenter un très bref rappel car ce passé éclaire la situation actuelle. La prise en charge des enfants handicapés hérite fortement de l'histoire de l'éducation des jeunes déficients sensoriels puis mentaux dans des structures séparées, aux siècles derniers, ainsi que de la création d'un circuit parallèle spécialisé à l'intérieur de l'Éducation nationale à partir de 1909 (« classes de perfectionnement »), héritages auxquels s'ajoute le développement, à partir de 1945, d'établissements d'éducation spéciale, fonctionnant avec des personnels spécialisés, la plupart financés par la Sécurité sociale et créés à l'initiative des associations (souvent représentantes de parents d'enfants handicapés) dépendant du ministère des Affaires sociales et quelques-uns créés au sein de l'Éducation nationale, tous spécialisés par types de déficiences.

Si cette politique a eu des résultats bénéfiques en permettant à certains jeunes handicapés de s'insérer de façon satisfaisante, elle a engendré en même temps des effets pervers. **Il se constitue de fait des filières** où enfants, adolescents et adultes ayant un handicap, se retrouvent durablement entre eux, et parfois pendant toute leur vie, à l'écart de la société. Comme on les voit peu dans la rue, à l'école, sur les lieux de travail ou au cinéma, cela donne le sentiment que le handicap est un problème auquel des solutions satisfaisantes ont été apportées.

À partir des années soixante, une nouvelle logique de solidarité nationale s'impose progressivement. On assiste à l'émergence d'une autre manière de penser les pratiques sociales à l'égard de tous ceux qui, pour des raisons diverses, s'écartent de la norme et constituent la population des « exclus ». Cette nouvelle logique préside au **vote de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975**. Ce texte fondateur, toujours en vigueur aujourd'hui, marque une rupture. Il affirme le droit des handicapés à l'accès aux institutions ouvertes à tous et à une vie la plus proche possible des conditions « ordinaires ». En

son article premier, la loi stipule : « La prévention, le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent **une obligation nationale**. Les familles, l'État, les collectivités locales, les établissements publics, les organismes de sécurité sociale, les associations, les groupements, organismes et entreprises publics et privés associent leurs interventions pour mettre en œuvre cette obligation en vue notamment d'assurer aux personnes handicapées toute l'autonomie dont elles sont capables... »

Appliqué à l'éducation, ce principe s'énonce comme suit : « **Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative**. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la commission départementale de l'éducation spéciale. Les commissions départementales d'éducation spéciales (CDES) sont copilotées, avec une présidence alternée d'une année sur l'autre, par l'Inspection académique et la Direction départementale de l'action sanitaire et sociale. Elles réunissent les éléments du diagnostic global (médical, social, pédagogique, psychologique) afin de proposer à l'enfant et à sa famille une orientation vers les structures ou les aides spécifiques les plus appropriées en recherchant toujours la solution la plus intégrative. Les commissions de circonscription préélémentaire et élémentaire (CCPE) et les commissions de circonscription du second degré (CCSD) sont des sections des CDES, chargées, par délégation, d'orienter les enfants par rapport au système scolaire.

Le législateur marque une préférence pour l'intégration scolaire des enfants handicapés en milieu ordinaire. Mais sa mise en œuvre par voie de circulaires fragilise le dispositif. Les premières circulaires sur l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés, cosignées par les deux ministres des Affaires sociales et de l'Éducation nationale, datent de 1982 et 1983. Sur le terrain, les résultats s'avèrent décevants. La loi de 1975 n'inverse pas le cours des choses même si un infléchissement des pratiques s'observe à partir des années 1980.

Sous l'impulsion de la construction européenne et de l'adoption d'instruments juridiques internationaux en faveur des droits de l'enfant, la France inaugure, avec **la loi d'orientation relative à l'éducation du 10 juillet 1989, une nouvelle ère** où est réaffirmée avec vigueur l'intention de favoriser l'intégration des jeunes handicapés dans les établissements scolaires de droit commun. L'article 1er de ce texte dispose en effet : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. » Plusieurs circulaires du ministère de l'Éducation nationale organisent la scolarité des élèves en situation de handicap en « intégration collective ». Dans ce cas, les élèves handicapés sont accueillis dans une classe spécifique, créée au sein d'établissements scolaires ordinaires. À l'école primaire, la circulaire du 18 novembre 1991 crée les classes d'intégration scolaire (CLIS). Dans l'enseignement secondaire, la circulaire du 17 mai 1995 créé les UPI (unités pédagogiques d'intégration).

Dans le même temps, **des parents se mobilisent pour que leur enfant, quel que soit son handicap, soit scolarisé** en « intégration individuelle », c'est-à-dire dans une classe avec les enfants de son âge. Dans certains départements, les parents s'organisent en associations qui créent des dispositifs d'accompagnement scolaire (recrutement d'auxiliaires d'intégration scolaire grâce aux contrats aidés). Plusieurs d'entre elles se regroupent au sein de la Fédération nationale pour l'accompagnement scolaire (FNASEPH) afin de réfléchir au statut de cette nouvelle profession. Une circulaire du 16 décembre 1997 prévoit le recrutement d'aides éducateurs par le ministère de l'Éducation nationale dans le cadre des emplois jeunes, pour aider à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés à l'école.

Les évolutions se poursuivent donc, trop lentement aux yeux de certains parents qui considèrent qu'ils ne sont pas en mesure d'exercer un véritable choix éducatif pour leur enfant, faute de voir se développer partout des solutions alternatives à l'éducation spéciale.

Pour tenter de répondre à leurs attentes, les pouvoirs publics réactivent la politique d'intégration scolaire des enfants handicapés avec **le plan Handiscol lancé en avril**

1999 (annonce de mesures pour surmonter les obstacles à l'accueil des jeunes handicapés dans les établissements scolaires). Une circulaire interministérielle du 19 novembre 1999 rappelle le droit des enfants handicapés : « Chaque école, chaque collège, chaque lycée a vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés dont la famille demande l'intégration scolaire. » Dans le but d'assurer une cohérence locale entre les actions des différents partenaires, ce texte crée également les groupes départementaux Handiscol. Placés sous la responsabilité conjointe des inspecteurs d'académie et des directeurs des affaires sanitaires et sociales, ces groupes ont pour mission la mise en place progressive d'un réseau cohérent de scolarisation des enfants handicapés, en incluant une réflexion sur l'accessibilité des locaux, les possibilités de transport des élèves et leur accompagnement par des services médico-éducatifs ou de soins. Ils associent l'ensemble des partenaires concernés, représentants des collectivités locales, des associations de parents et des représentants des personnels. **En pratique, ces groupes ne fonctionneraient réellement que dans certains départements**. Pour autant, cette nouvelle mobilisation publique ne suffit pas à rattraper le retard.

Le débat public relancé par le Chef de l'État en 2002, qui a fait de l'insertion sociale des personnes handicapées l'un des chantiers prioritaires de son quinquennat, est donc essentiel. En effet, les réponses ne sont pas seulement affaire de spécialistes. Elles passent par la reconnaissance des efforts budgétaires nécessaires et par l'acceptation des mesures facilitant le partage quotidien de l'espace public entre valides et handicapés.

Le projet du gouvernement qui vise à réformer la loi de 1975 a été présenté au Conseil des ministres le 25 juin 2003 en vue d'un débat au Parlement d'ici à la fin de l'année 2003. Reposant sur le principe général de non-discrimination, le futur texte s'organise autour de trois axes : rendre effectif l'accès à la cité, créer les conditions financières d'une vie autonome digne pour toute personne handicapée, clarifier les compétences des institutions et simplifier les procédures.

L'intégration scolaire en chiffres

Même si les données disponibles sont très lacunaires, on peut cependant avancer quelques estimations globales.

Il y a 12 millions d'élèves en France, dont environ 250 000 enfants et adolescents malades ou handicapés. Parmi ceux-ci, 100 000 sont scolarisés à l'école de droit commun, répartis pour moitié en intégration individuelle et collective, à temps complet ou partiel, 120 000 sont accueillis en établissement spécialisé (dont 30 000 ne bénéficient d'aucun contact avec un enseignant), 13 000 enfants malades sont scolarisés à l'hôpital, par le CNED (centre national d'enseignement à distance) ou par des associations.

Enfin, plusieurs milliers vivent à domicile, faute de solution.

Combien d'enfants et adolescents handicapés sont-ils ainsi « en attente » ?

Les chiffres varient selon les définitions et les sources : de 6 000 à 15 000.

L'enquête conjointe du ministère de l'Éducation nationale et du ministère des Affaires sociales (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques) publiée en janvier 2003 se contente d'évoquer « quelques milliers » d'enfants sans solution.

Les investigations menées par les correspondants territoriaux de la Défenseure des Enfants auprès des commissions départementales d'éducation spéciale (un tiers environ des commissions interrogées) confirment l'existence d'un nombre significatif d'enfants sans solution.

Toutes ces données doivent être prises avec prudence. Le rapport particulier de la Cour des comptes publié en juin 2003 (*La vie avec un handicap*) déplore en effet la faiblesse des statistiques et l'absence de données fiables, notamment sur les caractéristiques des enfants et adolescents accueillis dans les établissements scolaires, l'accompagnement de l'intégration et l'accessibilité des locaux scolaires.

Où sont les enfants non scolarisés ?

La loi est la même pour tout le monde et pourtant... la scolarisation n'est pas garantie pour tous les enfants.

Ils sont à domicile sans solution

Les situations apparaissent très diverses : adolescents atteints de déficiences mentales sévères, enfants autistes, polyhandicapés ne trouvant pas de places en institution spécialisée, enfants dont les parents refusent l'orientation en établissement d'éducation spéciale (institut médico-éducatif)...

Même si ces enfants ne sont pas tous totalement privés de prise en charge, il reste que des situations de maintien à domicile pur et simple, non choisi par la famille, existent. Les conséquences sont graves pour l'enfant et pour son entourage familial. Les parents se retrouvent dans un grand désar-

roi. Certains font état de licenciements par leur employeur, ou de cessation d'activité pour l'un des parents afin d'assurer une présence auprès de l'enfant laissé seul à la maison. Si quelques-uns se manifestent auprès des autorités, la plupart semblent démunis. Connaissant mal leurs droits et ceux de leurs enfants, ils se résignent pour éviter un conflit avec l'administration.

■ Ils sont en établissement spécialisé, mais non scolarisés

Selon l'enquête 2003 du ministère des Affaires sociales, près de 25 % des enfants accueillis en institution spécialisée ne sont pas scolarisés, soit environ 30 000 enfants (ils sont confiés à des personnels qui n'ont pas la formation pour enseigner, surtout à des enfants en difficulté d'apprentissage). Certes, l'absence de scolarisation peut être liée à la nature du handicap (déficience mentale profonde, polyhandicap). En revanche, la non-scolarisation des enfants atteints d'une déficience visuelle totale, d'un handicap moteur, d'un retard mental léger ou de troubles du comportement, n'est pas admissible.

Ces carences renvoient à la relative indifférence de l'Éducation nationale jusqu'à une période récente, à l'égard de la prise en charge pédagogique des enfants dans les établissements spécialisés (textes peu clairs, inégalité dans l'attribution des postes d'enseignants dans les établissements). Face à cette réalité, il n'est pas surprenant que 45 % des adultes hébergés en établissements pour personnes handicapées déclarent ne savoir ni lire, ni écrire, ni compter (enquête INSEE, *Handicaps-incapacités-dépendances*, novembre 2002).

■ Ils sont en attente de « solutions éducatives » adaptées

Les cas dont la Défenseure des Enfants est saisie montrent la diversité des situations des enfants orientés « par défaut ». Certains de ces enfants sont accueillis ailleurs (en dehors de leur département, parfois loin de leur domicile, voire à l'étranger, en particulier en Belgique), certains sont scolarisés à temps très partiel, d'autres encore sont maintenus en établissement spécialisé, à l'école, ou dans une structure sanitaire, faute de mieux.

Les effectifs de ces enfants pris en charge de façon inadaptée, ne sont pas connus.

L'exemple belge

La Défenseure des Enfants et son équipe ont effectué des visites dans des établissements spécialisés belges qui accueillent des enfants et des jeunes âgés de 4 à 21 ans, déficients intellectuels pour la plupart sévèrement atteints ; entre la moitié et les deux tiers parfois davantage, selon les établissements, sont Français. Elle a également rencontré la responsable de l'Association belge francophone d'aide aux handicapés mentaux et les responsables de l'Agence wallonne pour l'insertion des personnes handicapées (AWIPH) à Charleroi.

Selon les informations recueillies, près de 3 000 Français (autistes, polyhandicapés...) résideraient actuellement dans des établissements belges, dont le tiers environ sont âgés de moins de 18 ans. Certains établissements hébergeraient exclusivement des personnes handicapées françaises. S'il y a beaucoup de frontaliers, on trouve également de nombreux enfants venant d'Île-de-France, du Centre ou du Sud de la France, voire de départements d'Outre-mer !

Leur présence en Belgique s'explique bien sûr et d'abord par le manque de places d'accueil sur le territoire français. Elle peut aussi résulter du choix des parents, notamment pour les frontaliers préférant la qualité éducative et humaine offerte par certaines structures belges aux prises en charge plus médicalisées et peu éducatives parfois proposées en France.

En Belgique, les écoles spécialisées dépendent du ministère de l'Éducation nationale. Il n'y a pas la coupure qui existe en France (éducation nationale-affaires sociales) entre deux types d'établissements (écoles et institutions spécialisées) ; la démarche éducative est présente partout, y compris pour ceux des enfants qui ne peuvent être scolarisés compte tenu de la gravité de leur handicap, mais qui bénéficient d'enseignants dans les centres.

Il est à noter que la Sécurité sociale française paie leur séjour, y compris pour les frontaliers le coût du taxi, parfois quotidien. Les enseignants sont payés par la Belgique. Outre le fait qu'une telle situation peut être défavorable aux enfants très éloignés de leur famille, elle ne présente aucune rationalité en terme de logique financière. Est-il, de surcroît, acceptable que la communauté nationale compte à ce point sur l'aide d'un pays voisin ?

Comment expliquer ces dysfonctionnements ?

La seule étude susceptible d'apporter des éléments d'explication, est, à ce jour, celle réalisée par le Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI) en 2001 et intitulée « les enfants en attente d'admission dans les établissements médico-sociaux après orientation par les CDES ». Même si elle ne traite que les orientations vers le secteur éducatif spécialisé, cette recherche présente un tableau assez complet du fonctionnement des institutions. Ses conclusions rejoignent largement le constat dressé à travers le pays par les correspondants territoriaux du Défenseur des Enfants.

Premier constat : le manque de fiabilité des données statistiques disponibles. Peu de CDES sont en mesure de fournir des informations détaillées et à jour sur le parcours des enfants.

Deuxième élément : divers phénomènes interfèrent dans l'évaluation des besoins. On ne peut négliger « l'effet d'appel des structures spécialisées existantes ». L'environnement de l'enfant (famille, enseignants, travailleurs sociaux, médecins) peut hésiter à prendre l'initiative d'une demande d'intégration scolaire à l'instance compétente, s'il sait qu'elle ne sera pas suivie d'effet, faute de possibilités locales. Dans le cas inverse, si les structures spécialisées existent, la proposition sera faite. Du coup, l'offre crée la demande.

La diversité des pratiques des commissions d'orientation joue un rôle déterminant sur le nombre d'enfants « en attente de solution ». Ainsi, la démarche qui consiste à partir des listes d'attente n'est pas toujours pertinente (risque de double compte, les enfants pouvant être inscrits dans plusieurs établissements) ; ou encore l'utilisation inégale des possibilités d'orientation hors département et à l'étranger concourt à masquer la réalité des besoins.

L'étude note aussi les difficultés pour identifier les caractéristiques des enfants « en attente », et donc de prévoir les besoins, en raison du flou qui entoure certaines catégories de handicaps telles que les déficiences intellectuelles légères, les troubles du comportement, l'autisme. Enfin, certains établissements spécialisés qui peuvent avoir tendance à éviter les enfants les plus difficiles, refusent d'accueillir des enfants orientés par les commissions.

Des réponses publiques imprécises

En janvier 2003, le gouvernement a annoncé « des mesures nouvelles en faveur de l'intégration des élèves et des étudiants handicapés ». Lors de la présentation de ce plan, l'existence de jeunes handicapés ou malades qui ne trouvent pas de place dans le système, en raison notamment des « incohérences ou faiblesses des dispositifs » a été dénoncée et cette situation jugée « inacceptable ». Le plan d'action proposé se fixe comme l'un des objectifs « une solution pour tous d'ici à 5 ans », grâce d'une part à la scolarisation plus fréquente des enfants et adolescents qui peuvent en bénéficier et d'autre part, à l'orientation vers les structures pour

adultes handicapés des jeunes ayant atteint la limite d'âge, pour lesquels aucune solution n'a été trouvée.

La Défenseure des Enfants approuve ce plan qui, de toute évidence, va dans le bon sens. Mais elle s'interroge sur ces mesures qui restent vagues et relève, en particulier le manque de précisions sur les moyens supplémentaires à dégager pour atteindre les objectifs.

L'évaluation des besoins éducatifs de ces enfants et adolescents en question

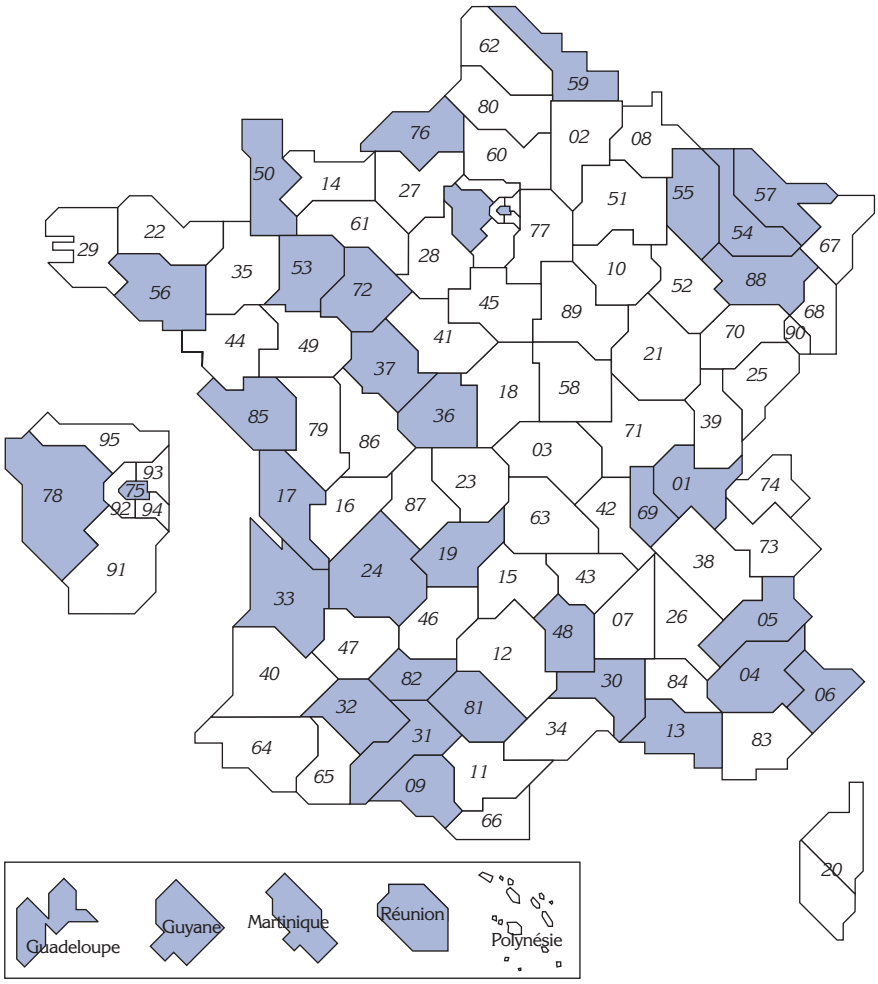
L'orientation des enfants et adolescents handicapés est donc réalisée par les commissions départementales d'éducation spéciales (CDES), copilotées, avec une présidence alternée d'une année sur l'autre, par l'Inspection académique et la Direction départementale de l'action sanitaire et sociale. Les commissions de circonscription préélémentaire et élémentaire (CCPE) et les commissions de circonscription du second degré (CCSD) sont des sections des CDES, chargées, par délégation, d'orienter les enfants par rapport au système scolaire.

Lors de leur mission d'enquête effectuée en 1998-1999, les Inspections générales des affaires sociales et de l'éducation nationale avaient relevé des cas de « dysfonctionnements graves » des CDES et commissions de circonscription qui sont les instances d'orientation. Sauf exception, ces commissions étaient décrites comme des chambres d'enregistrement (5 à 10 minutes par dossier) de décisions qui étaient préparées par des équipes techniques insuffisantes (en nombre d'agents et en qualification), prises le plus souvent en l'absence des parents, sans véritable concertation en amont et correspondaient le plus souvent aux « places » disponibles et non aux besoins de l'enfant.

Face à ce constat, le rapport d'inspection avait formulé deux séries de propositions, à mettre en œuvre de manière urgente, visant à appliquer la loi partout, c'est-à-dire assurer un examen authentique des besoins individuels des enfants et restaurer le rôle effectif de l'État dans le processus d'orientation.

Regards sur les CDES

À la suite de leurs rencontres avec les responsables de ces commissions, durant le premier semestre 2003, les correspondants de la Défenseure des Enfants, dressent un tableau plus contrasté de la situation.



Départements aux CDES rencontrées

Dans la moitié des départements, les locaux où siègent les commissions, s'avèrent inadaptés, pour les familles et pour les personnels. Sous réserve de vérifications plus précises, de fortes disparités apparaissent dans les effectifs des personnels des commissions (le nombre de dossiers par agent variant de 1 à 5). Le sentiment qui se dégage est une forte implication des

personnels, débordés et insuffisamment formés (manque criant de médecins, en particulier de pédopsychiatres).

Le système informatique, défaillant partout (« on irait plus vite au stylo ») devrait en principe être remplacé en 2004 par une nouvelle application informatique nationale, l'outil de pilotage et d'administration locale de l'éducation spéciale (OPALES). Il est prévu, à terme, d'informatiser également les commissions de circonscription.

S'agissant des méthodes de travail, la participation des familles à l'élaboration du projet éducatif pour leurs enfants se développe dans les départements de petite et moyenne taille. Les dimensions plus humaines permettent aux équipes de recevoir les parents et les enfants, d'écouter leur demande et de leur offrir un accompagnement personnalisé. En revanche, dans les grands départements, les commissions se trouvent dans la quasi-impossibilité de rencontrer les parents. Dans ce cas, la procédure d'orientation est essentiellement écrite.

Ce mode de fonctionnement administratif peut expliquer le refus catégorique opposé par certaines familles à l'orientation proposée, phénomène ayant, semble-t-il, tendance à s'accroître, refus de l'éducation spéciale jugée ségrégative et exigence de scolarisation avec les autres élèves, même pour les enfants atteints d'un handicap sévère.

Les partenariats avec les autres professionnels et institutions sont recherchés par les personnels des commissions, avec les établissements spécialisés et scolaires, les autorités judiciaires, leurs homologues des autres départements. De nombreuses CDES souhaitent en effet « lutter contre le travail en citadelles » et indiquent que des mises en réseaux pourraient faire tomber les barrières.

Les CDES interrogées reconnaissent rarement que les projets sont construits à partir de l'offre locale. Pour autant, certaines déclarent que des enfants peuvent avoir une « place » par défaut. Dans un département, il est précisé que 20 % des jeunes accueillis en institut médico-éducatif (IME) ne devraient pas y être et que des orientations en instituts médico-professionnels sont prononcées faute de places en UPI.

Certainement convaincues de la nécessité de privilégier une scolarisation ordinaire chaque fois que cela est possible pour l'enfant, les commissions signalent de nombreuses réussites.

Au regard de cette évolution positive très récente, des craintes s'expriment pour le recrutement futur des auxiliaires de vie scolaire et à propos du manque de places dans les services de soins qui soutiennent l'intégration scolaire. Le manque global de moyens spécifiques, comme l'existence d'un coordonnateur pour faire le lien entre école, soins, famille et autres intervenants pour chaque enfant « intégré », est également souligné.

Cette situation en demi-teinte n'est absolument pas satisfaisante, compte tenu des enjeux pour les enfants. C'est pourquoi la modernisation du système d'orientation des enfants en situation de handicap doit être résolument poursuivie.

La participation des familles au projet éducatif

Les parents d'enfants atteints d'un handicap, par leurs questions, échanges avec des professionnels et associations, deviennent peu à peu compétents. Ils représentent un formidable moteur car des forces insoupçonnées naissent des situations d'apparente faiblesse.

Selon les textes, les parents doivent être associés et partie prenante du projet de scolarisation et de soins de leur enfant. Mais comme cela a été indiqué, ce n'est pas toujours le cas. Soit l'isolement des parents aboutit au non-respect de leurs droits, soit les familles sont mieux informées et elles résistent avec force aux institutions. Quelques parents exaspérés ont eu recours à la Justice pour obtenir l'inscription de leur enfant à l'école. Comment construire un projet viable pour l'enfant dans de telles conditions ?

Faut-il rappeler l'ordonnance du tribunal administratif de Toulouse, en date du 6 décembre 2002 ? Saisi par la famille d'un enfant autiste pour lequel la CDES avait émis un avis favorable à la poursuite d'une scolarité, sans que par la suite l'administration mette en œuvre cette décision, le tribunal a considéré que « le droit à l'éducation, lequel impose à l'administration de proposer un établissement scolaire adapté à la situation des enfants handicapés pouvant être intégrés au milieu scolaire, prévu tant par la Déclaration universelle des droits de l'homme que par le préambule de la Constitution de la République, est au nombre des droits fondamentaux, [...] essentiel à l'épanouissement de l'enfant et spécialement protégé par la loi [...]. En ne proposant aucune solution permettant de scolariser l'enfant dans un établissement conformément à la décision de la CDES,

l'inspection académique [...] a porté une atteinte grave et manifestement illégale à une liberté fondamentale ».

Le désir des familles de voir s'améliorer les conditions de vie et de scolarité de leurs enfants est absolument légitime. La véritable course d'obstacles qu'ils vivent actuellement est indigne de notre pays.

Des instances diverses

Les personnes handicapées et leurs familles sont dotées de plusieurs instances pour faire entendre leurs voix auprès du pouvoir politique...

Une Délégation interministérielle aux personnes handicapées. Créée en 1995, cette délégation est chargée de coordonner les actions favorisant l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées, notamment dans les domaines, de l'intégration scolaire, du maintien à domicile et de l'accessibilité, de l'emploi et de la formation professionnelle. Elle apporte son concours aux **conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées** (CNCPH) institués par la loi de modernisation sociale de janvier 2002 qui sont chargés de suivre l'application de la politique du handicap dans le département. Présidés par le préfet et le président du conseil général, ils comprennent des représentants des administrations, des associations de personnes handicapées, des professionnels, des organismes financeurs.

Le **Conseil national consultatif des personnes handicapées**. Créé en 1984, cette instance a une base légale et des attributions élargies depuis 2002. Sa première mission est de garantir la participation des personnes handicapées à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques les concernant. La deuxième consiste à coordonner les conseils départementaux et la troisième vise l'évaluation permanente de la situation matérielle et morale des personnes handicapées. Ce Conseil compte soixante-cinq membres dont une majorité d'associations de familles et de handicapés. Il doit remettre un rapport annuel au gouvernement intégrant les contributions des nouveaux conseils départementaux.

Les **groupes départementaux Handiscol**. Créés en 1999 et placés sous la responsabilité conjointe des inspecteurs d'académie et des directeurs des affaires sanitaires et sociales, ces groupes ont pour mission la mise en place progressive d'un réseau cohérent de scolarisation des enfants handicapés, en incluant une réflexion sur l'accessibilité des locaux, les possibilités de transport des élèves et leur accompagnement par des services médico-éducatifs ou de soins. Ils associent l'ensemble des partenaires concernés, représentants des collectivités locales, des associations de parents et des représentants des personnels. En pratique, ces groupes ne fonctionneraient réellement que dans certains départements.

Après avoir remis au Président de la République sa « Lettre ouverte sur les citoyens en situation de handicap » en avril 2003, Mme Julia Kristeva, psychanalyste et écrivain, a constitué un **conseil national : « Handicap : sensibiliser, informer, former »**, afin de préparer des états généraux sur les situations de

handicap et de mener des campagnes de sensibilisation. La Défenseure des Enfants s'est associée à cette démarche.

Créé en 1939 pour scolariser les enfants ne pouvant fréquenter un établissement scolaire, le **Centre national d'enseignement à distance** (CNED) est un établissement public du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Depuis cette date, il a développé et diversifié ses activités en direction des publics adultes. Le CNED continue d'offrir une formation à distance, de la maternelle au baccalauréat, aux élèves malades ou en situation de handicap pour lesquels la présence dans un établissement n'est pas envisageable.

Les formations dispensées sont personnalisées et le suivi pédagogique, assuré par des spécialistes de l'enseignement à distance.

Des situations trop inégales dans l'accès à l'école

Les élèves peuvent se trouver en situation de handicap du fait d'atteintes sensorielles, motrices, intellectuelles, psychiques ou de maladies. **La situation française demeure caractérisée par le fait que plus de la moitié des enfants et adolescents handicapés sont encore pris en charge, y compris sur le plan scolaire, par des établissements médico-sociaux alors que la loi pose comme principe la socialisation en milieu ordinaire**. Mais du principe à la réalité, le chemin est long.

Cette intégration se prépare dès l'enfance, d'abord dans la famille, d'où l'importance des conditions de l'annonce du handicap et de l'accompagnement des parents, puis à l'école, lieu où les enfants se construisent comme personnes et futurs citoyens. La présence dans une classe d'un enfant en situation de handicap est positive pour les autres enfants. Or, non seulement l'intégration scolaire demeure aujourd'hui inégalement développée mais elle s'appuie sur un dispositif fragile et disparate. Ce qui paraît difficile à comprendre, c'est que dans telle région, tel département, la situation est satisfaisante. Démonstration que c'est possible…

Sous l'impulsion de quelques pionniers et militants, plusieurs académies développent des actions « d'intégration » de qualité depuis des années. Comme le montrent ces exemples recueillis par l'équipe de la Défenseure des Enfants.

Des possibilités « en intégration individuelle »

Atteinte d'une **déficience visuelle, Clara** est suivie depuis l'école maternelle par un service de soins spécialisés.

Depuis l'entrée en sixième, elle bénéficie d'un ordinateur portable et les manuels et livres nécessaires sont édités en braille. Pour mieux répondre à ses besoins, une information a été donnée à l'équipe pédagogique du collège et une concertation régulière permet d'anticiper le travail constant d'adaptation. Certains modules ont été supprimés pour tenir compte de sa fatigue. En revanche, Clara a désiré participer à toutes les activités sportives. Avec le soutien de ses parents, elle vit sa scolarité comme tout autre élève du collège.

Élève de quatrième au collège, **Julia est myopathe**. Sa maladie s'est déclarée à l'âge de 7 ans. Julia a été très bien acceptée à l'école primaire sans accompagnement spécial. Depuis son entrée en sixième, elle est aidée par une auxiliaire de vie scolaire. Julia dit qu'elle n'a aucun problème avec ses camarades et qu'il y a toujours quelqu'un pour l'aider lorsque l'auxiliaire est absente (cantine, déplacements...). Il n'y a pas d'ascenseur au collège, seulement des plans inclinés. Le chef d'établissement établit l'emploi du temps et l'occupation des salles en fonction de Julia. Julia veut continuer ses études. Comme elle ne souhaite pas partir en internat, elle pense poursuivre avec le CNED.

José présente une paraplégie du bassin et des membres inférieurs. Orienté vers une institution spécialisée à 6 ans, il montre des aptitudes scolaires et l'enseignant le fait travailler selon les programmes de l'école primaire. José entre en sixième au collège où il évolue sans difficulté.

Déficient moteur, Raphaël est scolarisé à l'école de son quartier au cours préparatoire. À la fin du cours élémentaire, l'écart est trop important entre son niveau scolaire et celui de la classe et l'enfant en souffre. Admis dans un institut spécialisé, Raphaël reprend confiance en lui, travaille à son rythme et retrouve un parcours de réussite. À la fin du cours moyen deuxième année, il est admis en sixième au collège du village.

François ne tient ni assis ni debout. Il est appareillé d'un verticalisateur et d'un corset. Il faut le porter, l'allonger, lui donner ses repas. Ses parents ont souhaité qu'il aille à la halte garderie municipale dès 4 ans. Ce qui fut réalisé deux demi-journées par semaine, grâce à l'aide d'une association de service à domicile. À 7 ans, il est scolarisé en maternelle. L'école permet à François d'avoir une vie sociale et d'acquérir quelques apprentissages. Il participe à des activités (musique, histoires, promenades, spectacles), partage les

goûters. François a trouvé sa place, progresse dans ses capacités de contact et découvre un environnement différent de son milieu familial. Ce passage à l'école favorise son éveil avant qu'il n'entre dans une structure spécialisée dans les années à venir.

Des possibilités « en intégration collective »

Dans l'académie de Clermont-Ferrand, comme dans quelques autres académies (trop rares), les recteurs successifs ont fait du développement de l'intégration scolaire dans le second degré, un axe permanent du projet académique depuis plus de dix ans.

C'est dans ce cadre qu'un collège a ouvert ses portes aux élèves atteints d'un handicap mental en 1990. Le projet de classe intégrée (on ne parlait pas d'UPI à l'époque) a été étudié avec l'ensemble du personnel de l'établissement, le conseil d'administration et les associations de parents d'élèves. L'accueil de ces élèves différents préparé par les autres collégiens a été chaleureux. Peu à peu, tous les personnels se sont impliqués dans la prise en charge de la classe « intégrée ». Devenu UPI en 1995, ce dispositif accueille chaque année une vingtaine de jeunes de 12 à 18 ans, dont quinze environ atteints de trisomie.

L'UPI fait intervenir des structures du secteur médico-social spécialisé en complémentarité avec le collège. En fonction des besoins des élèves, progrès ou difficultés, des solutions sont proposées car il ne s'agit pas de créer une filière. Des allers et retours entre l'école et l'institution spécialisée sont possibles. Pour les parents d'élèves, l'ouverture de l'UPI est positive : meilleure image du collège, parents satisfaits des activités organisées avec l'UPI et heureux du regard que portent leurs enfants sur les personnes handicapées en général. Pour les parents des élèves de l'UPI, la dynamique de la classe n'est pas d'occuper les jeunes mais de donner à chacun des possibilités d'apprentissage. Pour les élèves du collège, « c'est bien maintenant, on se connaît, on se parle ».

Dans cet établissement, personne ne considère la démarche comme extraordinaire ; tous, adultes et enfants sont convaincus que les enfants en situation de handicap, sont à leur place au collège.

Une nouveauté : l'intégration mixte

Depuis des années, certains établissements spécialisés développent la scolarisation des enfants et adolescents qu'ils accueillent, à l'école ordinaire, avec parfois des allers et retours entre les deux structures.

C'est le cas de **Victor qui présente des séquelles d'une prématurité** et se déplace en déambulateur. À 4 ans, il est pris en charge dans une institution spécialisée. En grande section de maternelle, l'enseignant pense que son intégration scolaire est possible. Mais en raison d'une intervention chirurgicale, Victor ne peut entrer en cours préparatoire. Il suit cette classe dans le centre spécialisé, les deux enseignants se tenant en relation permanente pour amener Victor au même niveau que ses futurs camarades de classe.

L'année suivante, l'objectif est atteint. Actuellement en classe de troisième, Victor entrera au lycée l'année prochaine. Pendant toute sa scolarité élémentaire, Victor venait le mercredi dans l'institution spécialisée pour ses rééducations.

D'autres modes de coopération peuvent être imaginés, comme à l'Institut des sourds profonds Pierre-de-Ronsard à Brest, mitoyen d'une école maternelle et primaire. Après quinze années de combats, la directrice de l'école a fait reconnaître la possibilité d'accueillir des enfants sourds. Cette année, neuf enfants sont en intégration partielle à l'école, avec le soutien d'un service de soins. Ils participent aux cours de mathématiques, d'éveil et de sport. De leur côté, les élèves non sourds découvrent la langue des signes française (LSF) à raison de vingt minutes par semaine en maternelle et trente minutes en primaire. L'enseignant en LSF est pris en charge par la mairie. Résultats : les barrières tombent, les enfants sourds deviennent « professeurs » et sont valorisés, les enfants non sourds sont plus attentifs et progressent au niveau de l'observation et de l'aisance dans leur corps…

Ou encore, comme à l'Institut de jeunes sourds de Bourg-la-Reine qui fonctionne en partenariat avec un lycée professionnel (une convention lie les deux structures). Les adolescents sourds qui fréquentent cet établissement, bénéficient de la double inscription Éducation nationale et institut spécialisé. L'institut fournit l'encadrement professoral des cours et le soutien des élèves qui suivent leur scolarité en classe avec les autres, ainsi que les intervenants interprètes pour les activités pédagogiques. Il dispense une information

sur la surdité aux enseignants et à tous les élèves et prête les équipements spécifiques. Le lycée professionnel met des salles à la disposition des professeurs spécialisés et donne accès aux locaux nécessaires à l'enseignement des jeunes sourds. Le suivi des élèves est assuré par les deux établissements.

Pour Clara, José, Raphaël, François, Victor, les élèves de l'ULIS du collège auvergnat et des instituts de jeunes sourds, professionnels et parents ont su vaincre les résistances et les préjugés et trouver les moyens.

Les élèves handicapés en Europe

Les données statistiques fournies par l'Union européenne indiquent que plus de 10 millions d'enfants et adolescents sont en situation de handicap. Les processus d'intégration sont multiformes.

L'intégration est très développée dans les pays scandinaves où 95 % des enfants en situation de handicap sont intégrés en milieu ordinaire : depuis plus de trente ans, l'enfant handicapé a obligatoirement sa place dans l'école la plus proche de son domicile.

L'intégration s'est beaucoup développée depuis les années 1990 dans les pays du sud de l'Europe, notamment en Italie.

L'Italie occupe une place à part. Tous les enfants handicapés vont à l'école ordinaire. Le but visé n'est pas qu'ils apprennent forcément à lire et à écrire, mais qu'ils soient avec les autres. Sous la pression des parents d'enfants handicapés, une loi a permis la fermeture des écoles spécialisées en 1977. Cette fermeture s'est faite progressivement pour devenir définitive en 1980. Grâce à cette loi, tout enfant handicapé, et quel que soit son handicap, a le droit d'être scolarisé. L'école s'est organisée pour les recevoir (nombre d'élèves limité par classe, présence d'un enseignant spécialisé pour soutenir le professeur, auxiliaire de vie pour l'enfant déléguée par la commune si nécessaire, équipement informatique et nouvelles technologies fournis par l'État...).

Au Portugal, 85 % des enfants handicapés vont à l'école ordinaire.

Il n'y a pas d'approche globale en Allemagne où chaque région est responsable des structures éducatives. Les pratiques d'accueil à l'école se développent.

Même si les approches sont diverses, les notions d'intégration, de projet individualisé, de respect du choix des familles sont partagées par la plupart des pays. Les différents traités européens affirment la nécessité de lutter contre l'exclusion des personnes handicapées sous toutes ses formes.

Il est évident que la France marque un retard considérable par rapport aux autres pays européens.

Comment accélérer ce mouvement indispensable ?

Pour passer à une autre dimension, non seulement les mentalités doivent changer mais de nouveaux moyens humains et matériels sont indispensables.

Il faut des inspecteurs et chefs d'établissement sensibilisés, des enseignants formés et soutenus. Or, la **formation sur l'enseignement aux élèves handicapés est aujourd'hui facultative et optionnelle dans les instituts universitaires de formation des maîtres**. Ne faut-il pas renverser cette perspective et considérer que chaque enseignant rencontrera au cours de sa carrière plusieurs élèves handicapés et qu'il doit y être préparé et formé ?

Les enseignants qui accueillent des enfants handicapés dans leur classe ont besoin d'être soutenus (concertations avec les autres intervenants, échanges entre enseignants et avec des services spécialisés sur leurs pratiques pédagogiques).

Plus généralement, l'intégration scolaire suppose une évolution globale du fonctionnement de l'école et des pratiques éducatives (organisations pédagogiques visant la participation de tous les élèves, aménagement des parcours et des procédures d'évaluation, travail d'accompagnement de professionnels spécialisés auprès des équipes d'accueil...). Les élèves en situation de handicap ne constituent qu'une partie des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, pas nécessairement les plus nombreux.

Les enseignants spécialisés sont en nombre insuffisant. Bien qu'il soit difficile d'évaluer les manques, faute de statistiques disponibles, on observe que dans certains établissements d'éducation spéciale, il n'y a aucun poste d'enseignant et dans d'autres un poste pour quarante voire soixante enfants ou adolescents (donnée citée dans le rapport du Sénat de juillet 2002). En outre, les enseignants spécialisés appartiennent quasiment tous au premier degré et leur formation est assurée par un centre national séparé de la formation des enseignants en milieu ordinaire.

Pour résoudre ces difficultés, dans le plan annoncé en janvier 2003, le gouvernement prévoit de sensibiliser tous les enseignants à la question du handicap au cours de leur formation initiale, de repenser la formation dispensée aux enseignants spécialisés en l'ouvrant au second degré... En

revanche, aucune mesure ne semble concerner le déficit général d'enseignants en établissements spécialisés.

Il faudrait également **des auxiliaires de vie scolaire**, **en nombre suffisant, formés, dans tous les départements**. Lorsque certains gestes de la vie quotidienne sont difficiles à accomplir (déplacements, prise de notes, utilisation des matériels, repas à la cantine...), une aide humaine peut être nécessaire pour épauler l'enfant afin que le handicap ne soit plus un obstacle à sa présence à l'école. C'est le rôle de l'auxiliaire de vie scolaire (AVS).

Depuis 1997, deux systèmes coexistaient : AVS recrutés par le secteur associatif et aides éducateurs sur emplois publics, couvrant seulement les deux tiers du territoire.

Afin d'unifier le dispositif et de garantir l'égalité de traitement des élèves, la loi du 30 avril 2003 prévoit que les fonctions d'AVS seront progressivement remplies, à partir de la rentrée 2003, par des assistants d'éducation. Les textes d'application publiés en juin 2003 déterminent les conditions de leur recrutement, encadrement et formation, ainsi que les critères et modalités d'attribution des AVS à des élèves handicapés. La mise en place concrète du nouveau dispositif était en cours au moment de l'impression de ce rapport.

Naturellement, cela comprend aussi des **locaux et transports scolaires accessibles**. La possibilité d'accéder et de se déplacer à l'intérieur des bâtiments, dans les espaces publics et les transports, conditionne l'insertion sociale de chacun des citoyens, enfants et adultes. Accessible, c'est, quel que soit le problème de mobilité, pouvoir circuler et utiliser les différents services sans recourir à l'aide d'un tiers. L'accessibilité des locaux scolaires doit être améliorée. Jusqu'à l'entrée au collège, pour les lieux d'accueil des tout-petits, les écoles maternelles et élémentaires, l'accessibilité des locaux dépend de la commune. Pour un collège, elle incombe au conseil général et pour un lycée, relève du conseil régional. Depuis 1994, tous les projets de construction ou d'aménagement d'établissements recevant du public sont soumis à un contrôle *a priori* de leur accessibilité. **Cette réglementation est-elle respectée ?** Peut-on aujourd'hui accéder à tous les établissements scolaires ? L'accès impossible ne constitue-t-il pas un frein à l'accueil à l'école de nombre d'enfants ? Les données font défaut.

Pour l'avenir, il est prévu de créer un module de formation sur l'accessibilité des établissements scolaires et universitaires pour les futurs architectes et ingénieurs territoriaux. En attendant, des actions vigoureuses auprès des collectivités responsables seraient peut-être nécessaires car ce qui manque, ce sont les actes.

La loi d'orientation des transports intérieurs (1982) a reconnu à tout usager « le droit de se déplacer et d'en choisir les moyens ». La loi du 30 juin 1975 avait déjà insisté sur le principe de l'accessibilité des transports. Les principes sont donc bien inscrits dans les textes mais leur mise en œuvre n'est pas satisfaisante. Hormis quelques progrès réalisés dans les transports urbains, **la question du transport des personnes handicapées est largement sous-estimée** car le transport peut être, à lui seul, un obstacle à l'accueil des jeunes à l'école. Dans tous les cas, les transports entrent en ligne de compte dans le quotidien des enfants (fatigue, durée d'attente, temps de déplacement) et peuvent conditionner leur accès à l'école.

Dans un communiqué de mai 2003, l'Association nationale pour les transports éducatifs de l'enseignement public lance un plaidoyer pour l'amélioration des transports scolaires des élèves handicapés. Cette association demande que cette question ne soit plus traitée en termes strictement administratifs et financiers mais que l'organisation des transports soit centrée sur les besoins et intégrée à la politique générale des transports sur le territoire.

Il serait vain de prôner l'intégration à l'école sans donner aux enfants concernés des moyens de qualité pour se déplacer. Les besoins sont nombreux, les impatiences aussi, particulièrement en milieu rural.

Des **matériels pédagogiques spécifiques** pour les élèves doivent être prévus. Les nouvelles technologies constituent une aide précieuse à la vie quotidienne des personnes handicapées. Elles peuvent leur donner une réelle indépendance. Appareil de prise de notes, commande vocale, ordinateur, toutes ces aides techniques peuvent conditionner la réussite d'un enfant handicapé à l'école. Pour certains types de handicap (moteur et sensoriel), ces aides sont primordiales. Le matériel est prêté aux familles. L'enfant peut le rapporter chez lui et le garde toute sa scolarité, même s'il change d'école. Depuis 2001, l'État finance ces matériels, parfois

très onéreux, dans la limite d'un budget voté pour trois ans, dont la reconduction est en cours.

Un « **projet individuel d'intégration** » **doit être établi pour tout enfant handicapé qui va à l'école**. Il définit les objectifs scolaires, éducatifs et thérapeutiques à atteindre. Les soins ou rééducations nécessaires sont inscrits dans ce projet.

Les services de soins (services d'éducation spéciale et de soins à domicile) représentent un outil privilégié. En augmentation constante depuis quelques années, leur capacité est néanmoins insuffisante et mal répartie sur le territoire pour répondre aux besoins.

Enfin, **une coopération étroite entre l'école et le secteur de l'éducation spéciale doit s'installer**. Si les exigences de la scolarité et des soins deviennent trop contraignantes et génèrent une souffrance chez l'enfant, il est souhaitable d'envisager une scolarité en milieu spécialisé, à condition de prévoir le retour à l'école lorsque c'est possible. Or, ce va-et-vient reste aujourd'hui très aléatoire.

Pour dynamiser le dispositif et le rendre plus souple, la mise à disposition de l'école de personnels médico-éducatifs pourrait être une voie à explorer. La Défenseure des Enfants a eu connaissance d'expériences innovantes, notamment dans le Gard. En effet, ces professionnels disposent d'une grande expertise du handicap. Pourquoi ne pas les faire venir avec le matériel nécessaire vers les enfants handicapés accueillis en milieu ordinaire ? Les pratiques nouvelles de coopération engagées au cours des dernières années, encore timides, doivent être développées avec plus d'ampleur. C'est un défi à relever en commun pour les deux secteurs.

Tout en prenant la mesure de l'histoire et des difficultés pour **rapprocher les deux systèmes d'éducation qui s'ignorent depuis des décennies, pourquoi ne pas créer un seul réseau d'établissements**, liés les uns aux autres, au sein desquels les élèves pourraient suivre leur parcours personnel ? Est-ce une utopie d'envisager à terme, la fusion des deux systèmes, sans perdre les atouts, ni de l'un ni de l'autre ? D'ores et déjà et au moindre coût, des projets communs (jumelages, activités partagées) sont concevables entre écoles, collèges, lycées généraux et professionnels, et établissements spécialisés.

Étant donné le nombre d'enfants et d'adolescents handicapés et le nombre total d'élèves en France, il pourrait y avoir un développement de l'intégration scolaire sans bouleversement du système d'enseignement.

Propositions

Les observations et analyses recueillies au cours des travaux menés sur ce dossier permettent à la Défenseure des Enfants de formuler des propositions détaillées ci-dessous :

■ 1 - Lancer un plan d'urgence pour l'accueil des enfants handicapés privés de prise en charge adaptée, aujourd'hui en situation sinistrée.

Ceci implique le repérage des enfants par toutes les instances d'orientation. Il faut replacer l'enfant et ses besoins éducatifs au centre du processus d'évaluation, ce qui implique de subordonner toute proposition d'orientation à un entretien avec l'enfant (lorsqu'il a la capacité de s'exprimer) et ses parents, d'affiner l'évaluation médicale et de doter en conséquence les commissions de l'éducation spéciale (CDES). Les départements qui ne procèdent pas à une étude approfondie de chaque situation pourraient s'inspirer des bonnes pratiques mises en place par certaines CDES. Le dispositif Handiscol devrait être mobilisé dans ce but.

Ceci implique également une recherche de solution pour les milliers de jeunes adultes maintenus en établissements pour enfants, notamment en recourant à l'accueil familial, système peu utilisé, alliant qualité de la prise en charge et rapidité de mise en œuvre. On pourrait ainsi dégager davantage de places en établissements pour enfants.

■ 2 - Doter tous les établissements spécialisés dans l'accueil d'enfants handicapés d'enseignants spécialement formés pour ce faire.

Il faut bien entendu que l'école accueille de façon plus habituelle des élèves handicapés, comme cela se fait déjà dans de nombreux établissements : cela passe parfois par l'adaptation des locaux, le plus souvent par un appui sur des auxiliaires de vie scolaire, à coup sûr par un développement

de la formation initiale et continue des enseignants et personnels de l'Éducation nationale sur l'accueil de l'enfant handicapé, accompagnée de contacts directs, même limités dans le temps, avec des établissements scolaires qui pratiquent l'intégration.

Mais on doit s'interroger sur la persistance d'un double système d'éducation, celui de l'école et celui de l'éducation spéciale. Ne doit-on pas tendre vers un réseau d'établissements, liés les uns aux autres ? Dans l'attente, il est indispensable de recruter et d'affecter des enseignants (formés pour ce faire) dans les établissements spécialisés. Il faut mettre fin au « désert éducatif » dont souffrent tant d'enfants handicapés.

6 Faire face aux violences scolaires

L'enfant doit, selon les termes de la Convention internationale sur les droits de l'enfant (CIDE), être considéré comme un citoyen en construction, sujet de droit et acteur de sa future citoyenneté. L'approche est, en effet, différente selon que l'enfant n'est perçu que comme un sujet protégé, simple « créancier » de droits, ou selon qu'il a vocation à exercer ces droits. Si cette dernière conception est retenue, comment permettre à l'enfant d'être acteur des droits qui lui sont reconnus, comment créer les conditions de cet apprentissage de la citoyenneté ?

Le Code de l'éducation, qui rassemble l'ensemble des textes et dispositions légales, se fait l'écho de cette préoccupation : le droit à l'éducation est garanti à chacun « afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ». La CIDE, quant à elle, précise explicitement que « l'épanouissement » de l'enfant est l'un des objectifs de l'éducation scolaire.

Les droits de l'enfant, tels qu'énoncés dans la CIDE, sont-ils pour autant applicables et appliqués à l'école, au collège, au lycée ? La réponse ne va pas de soi. N'est-il pas significatif, à cet égard, que, dans ce même Code de l'éducation, le chapitre traitant des droits et obligations des élèves fasse essentiellement référence aux obligations définies comme « l'accomplissement des tâches inhérentes aux études des élèves incluant l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements », et fort peu aux droits des élèves ?

L'éducation à la citoyenneté constitue sans doute l'une des réponses possibles à la nécessaire régulation des tensions au sein des établissements au moment même où la question des violences scolaires n'a jamais été aussi prégnante. Pour autant, elle ne doit pas être réduite à une fonction de pacification sociale. Elle a d'abord pour vocation de préparer l'enfant à sa future vie de citoyen.

Les violences scolaires, réalité et perception

Depuis quelques années, les pouvoirs publics se sont inquiétés des violences scolaires. Le premier plan de prévention et de lutte contre la violence en milieu scolaire date de 1997. Le rapport d'information déposé par la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale le 7 février 2001 soulignait les faits de violence en milieu scolaire, avec une tendance à l'accroissement des faits qualifiés d'« une particulière gravité ». Ainsi, pour l'année scolaire 1999-2000, les établissements du second degré signalaient environ 225 000 déclarations d'incidents par trimestre contre 240 000 l'année précédente. **Les violences verbales représentaient 50 % de l'ensemble des incidents signalés**, les faits qualifiés de graves sur les personnes ou sur les biens augmentaient et, les auteurs étaient de plus en plus jeunes. Les chiffres montrent que la violence affecte en premier lieu les élèves : en effet, pour 1998-1999, 78 % des victimes et 86 % des auteurs de faits graves étaient des élèves, remarque le rapport parlementaire. Le personnel est la deuxième cible, 20 % des victimes, devant les personnes extérieures, 1,6 % et les parents 0,4 %. 12 % des auteurs de violence sont des personnes extérieures à l'établissement, 1,3 % des personnels et 0,7 % des parents. Les incidents violents résultent donc fréquemment d'interactions entre les élèves et les agresseurs sont principalement connus de leurs victimes. De plus, les intrusions ne sont pas le fait d'éléments totalement étrangers à l'établissement mais plutôt d'anciens élèves ou des jeunes scolarisés dans des établissements voisins.

Depuis septembre 2001, l'Éducation nationale dispose du logiciel Signa qui comptabilise « les actes pénalement répréhensibles, les signalements à la justice, à la police ou aux services sociaux ainsi que les incidents qui peuvent perturber fortement l'établissement ». Cette définition plus restrictive explique sans doute l'importante diminution des faits signalés : 200 000 en 2000-2001 et seulement 85 000 en 2001-2002. Par ailleurs, ces données recouvrent des réalités locales fort diverses.

Il convient de relativiser ces chiffres, dans la mesure où seuls la moitié des établissements intégraient leurs données systématiquement dans ce logiciel. La sociologue Maryse

Esterle-Hédibel, remarque qu'il existe une forte subjectivité dans l'appréciation de la gravité des faits tout particulièrement en ce qui concerne les violences verbales. Enfin, les chiffres récents montrent une baisse des signalements. Ainsi, le nombre moyen de signalements par établissement répondant aux demandes d'information a été de 2,6 au cours de la période mars-avril 2003 contre 3,1 un an plus tôt. Cette baisse concerne autant les faits d'insultes, violences physiques sans arme ou menaces que les faits les plus graves tels que les violences physiques avec arme, les rackets ou les violences sexuelles.

En même temps, **ces formes de violence évoluent** : une violence antiscolaire (dégradation des bâtiments, agressions d'enseignants) se développe, ses lieux d'expression passent de la cour de récréation et des abords de l'établissement aux salles de classe et aux toilettes. Le sociologue François Dubet voit dans ces conduites antiscolaires l'expression d'une sorte de « rage » constituant « la seule manière de ne pas s'identifier soi-même aux catégories infamantes de la relégation ».

Dans l'ensemble, **les actes les plus graves demeurent minoritaires et le nombre d'auteurs et de victimes augmente peu**. En revanche, ces actes sont perçus avec beaucoup plus d'acuité : les petits faits quotidiens, les microviolences, les incivilités alimentent principalement la dégradation du climat scolaire qui en découle. Les enquêtes de « victimation », qui visent à recueillir directement le sentiment des victimes, font apparaître le chiffre noir de la délinquance, et surtout rendent compte de la perception de la violence par le public concerné. Cette approche qualitative révèle que la violence est perçue de plus en plus par la communauté scolaire comme plus grave, plus physique, plus précoce, plus collective, et se produisant de plus en plus souvent à l'intérieur de la classe.

Comme le souligne Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de Lyon, « il n'est pas possible de dresser une liste exhaustive de toutes les causes de la violence à l'école. Certaines sont évidemment externes, en particulier tout ce qui relève des conditions économiques, de la ghettoïsation urbaine, des difficultés sociales et familiales. D'autres sont liées à l'entrée massive dans l'école d'élèves qui, jusque-là, n'étaient pas scolarisés. D'autres, enfin, sont proprement

pédagogiques et renvoient à la nécessité d'une véritable préparation des élèves aux règles du "vivre ensemble" » (*in* dossier : « La violence à l'école », *Le Café pédagogique*, février 2003).

L'utilisation du concept de violence au lieu et place de celui d'indiscipline tend évidemment à dramatiser la situation. Elle détermine également les modes de réponse à ces transgressions en mobilisant davantage les ressources du droit, et s'agissant de faits administrativement qualifiés d'infractions, du droit pénal. C'est ainsi que le système procédural judiciaire semble prendre une place croissante dans le droit scolaire.

La discipline scolaire sous l'influence d'une judiciarisation excessive

La montée en puissance du thème des violences scolaires, l'augmentation sensible du recours au conseil de discipline et aux sanctions disciplinaires, la nécessité de réguler les nouveaux désordres scolaires ont conduit l'Éducation nationale à réviser ces dernières années un droit disciplinaire qui datait de plus d'un siècle. Celui-ci échappait largement au droit commun. Le non-respect des grands principes généraux du droit est apparu comme l'une des causes de l'incompréhension suscitée par certaines sanctions. Les sanctions ne peuvent, en effet, avoir de vertu éducative si elles sont vécues par les élèves, et souvent par leurs parents, comme arbitraires. Le recours au droit n'est pas dicté par le seul souci de donner des garanties procédurales aux élèves afin que leur défense soit mieux assurée mais aussi par celui de permettre à l'élève de percevoir le sens de la sanction dont il fait l'objet.

Cette récente mobilisation du droit semble répondre à ce que le sociologue Eirick Praïrat a appelé « la lente désacralisation de l'ordre scolaire ». La contestation de l'autorité des enseignants qui n'apparaît plus comme une donnée non négociable, l'attitude des parents qui n'hésitent plus à demander des comptes aux personnels de l'Éducation nationale, les nouvelles exigences de transparence qui pèsent sur l'école en sont autant de symptômes. Le caractère asymétrique de la relation enseignants-élèves, s'il perdure dans les faits, ne fait plus consensus. Le droit scolaire doit relever un double défi : légitimer les sanctions prononcées à l'encontre des élèves sans bouleverser la hiérarchie des rôles.

La volonté d'inscrire l'école dans le champ du droit ne peut qu'être saluée comme un incontestable progrès, non seulement parce qu'elle est de nature à garantir les droits des élèves et de leurs parents mais surtout parce qu'elle répond à l'une des missions de l'école : l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci ne peut, de toute évidence, se réduire à une transmission de savoirs de type instruction civique. Elle suppose également une pratique tant dans l'apprentissage de l'exercice de droits de citoyens que dans les modalités et les procédures de règlement des conflits au sein de l'école.

Pour autant, le droit scolaire ne peut se résumer à une importation d'un droit judiciaire, voire, d'un droit pénal qui ne prendrait pas en compte les spécificités de l'école et des rapports qui régissent les relations entre les acteurs de celle-ci.

Le système disciplinaire est fixé sur le plan national par deux décrets, l'un du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement, modifié par décrets en date des 31 octobre 1990, 18 février 1991 et 5 juillet 2000, et l'autre du 18 décembre 1985. Une importante circulaire du 11 juillet 2000 précise l'organisation des procédures disciplinaires dans les établissements scolaires du second cycle tant les pratiques « varient considérablement d'un établissement à l'autre ». Elle a donné lieu à la publication d'un numéro spécial du *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du 13 juillet 2000, « Procédures disciplinaires et règlement intérieur ».

Ce texte a notamment pour origine les préoccupations nées de l'augmentation sensible des punitions et sanctions à l'encontre des élèves. Selon une enquête dirigée par le sociologue Éric Debarbieux (*La violence en milieu scolaire,* 2 – *Le désordre des choses*, ESF, janvier 2000), 35 % des élèves des collèges déclaraient, en 1995, n'avoir jamais été punis alors qu'en 1998, ils n'étaient plus que 25 % à le dire. Un peu moins de 2 % des élèves de collèges avaient alors déclaré faire l'objet de châtiments corporels, interdits depuis 1991 de même que la privation d'une récréation dans sa totalité.

Ce système disciplinaire ne s'applique pas aux écoles primaires (maternelles et élémentaires) qui ne relèvent pas de la catégorie juridique des établissements publics à la différence des collèges et des lycées. Le conseil d'école, sur proposition du directeur de l'école, vote le règlement inté-

rieur. Celui-ci doit être en conformité avec le règlement-type départemental, arrêté par l'inspecteur d'académie, qui laisse cependant une grande latitude à chaque établissement pour adapter la réglementation aux nécessités locales. Le statut juridique de ce règlement intérieur reste incertain. **Les pratiques des instituteurs en matière de discipline sont donc peu encadrées, ce qui peut conduire à certains dérapages dans le choix des punitions**. L'enquête dirigée par Éric Debarbieux relève que 62 % des punitions pratiquées à l'école primaire sont des lignes ou conjugaisons à copier et 9 % des devoirs collectifs. La circulaire de juillet 2000, qui interdit ce type de punitions ne concerne en effet, pas les écoles primaires, ce que l'on peut déplorer. De ce fait, la question des règles applicables en matière de punitions n'est pas très claire et de véritables abus ont pu être constatés.

Il convient de noter que, **pour les collèges et lycées, les punitions et les sanctions ne relèvent pas du même régime juridique**. Il est demandé, toujours par la circulaire de juillet 2000, que le règlement intérieur comprenne les punitions et les sanctions. Celle-ci donne une liste indicative des punitions qui pourront être inscrites dans le règlement intérieur.

Les punitions sont décidées directement par les personnels éducatifs de l'établissement en réponse immédiate à des transgressions, des manquements aux règles de la vie collective. Il s'agit de mesures d'ordre intérieur : inscription sur le carnet de correspondance, excuse orale ou écrite, devoir supplémentaire assorti ou non d'une retenue, exclusion ponctuelle d'un cours, retenue pour faire un devoir non fait ou à faire. Les lignes et les zéros sont proscrits.

Les punitions peuvent intervenir à la suite de faits qui ne sont pas expressément prévus dans le règlement intérieur. **Elles doivent néanmoins respecter la personne de l'élève et sa dignité**. Sont ainsi proscrites toutes les formes de violences physiques ou verbales, toute attitude vexatoire, humiliante ou dégradante à l'égard de l'enfant. Les textes posent le principe d'une distinction stricte entre les appréciations portées sur le comportement de l'élève et celles qui concernent ses résultats scolaires. (Par exemple, on ne peut baisser une note en raison du comportement de l'élève.) Ainsi, ces derniers ne doivent pas influer sur les sanctions disciplinaires et, à l'inverse, celles-ci ne doivent pas avoir de

conséquences sur la scolarité de l'élève. Cette stricte séparation est-elle toujours respectée ?

Les sanctions disciplinaires, relèvent du chef d'établissement ou du conseil de discipline, elles doivent être prévues par le règlement intérieur de l'établissement. Le décret du 30 août 1985 recense les différentes sanctions possibles : l'avertissement, le blâme, l'exclusion temporaire (un mois maximum, avec possibilité de sursis total ou partiel), l'exclusion définitive avec sursis total ou partiel. L'application des procédures disciplinaires « ne saurait ignorer les grands principes du droit qui s'appliquent à toute procédure », note la circulaire du 11 juillet 2000 :

- **le principe du contradictoire** : avant toute décision à caractère disciplinaire, l'élève concerné doit être entendu sur les griefs formulés à son encontre. Les représentants légaux de l'élève mineur doivent également être informés et entendus s'ils le souhaitent. L'enfant peut être assisté par toute personne de son choix, par un autre élève, un délégué de classe ou un avocat ;
- **le principe de proportionnalité** : la sanction doit prendre en compte la gravité de la faute. Ainsi les atteintes aux personnes doivent être sanctionnées plus lourdement que les atteintes aux biens, les infractions pénales davantage que les manquements aux règlements intérieurs ;
- **le principe de l'individualisation des sanctions** : la sanction doit prendre en compte le degré de responsabilité de l'élève, son âge, son implication dans les faits reprochés, ses antécédents... Les sanctions collectives sont proscrites.

Une circulaire de mars 1997 et un décret du 5 juillet 2000 précisent la mise en place de **mesures alternatives**, « formules souples, alternatives au conseil de discipline [qui] doivent être inscrites dans le règlement intérieur ». Il s'agit de **mesures de prévention, de réparation et d'accompagnement**. Les mesures de prévention, par exemple la confiscation d'un objet dangereux, visent à éviter la survenance d'un acte répréhensible ou un danger. Des mesures de réparation peuvent être prononcées. Elles s'inspirent grandement des mesures pénales. Elles doivent avoir une dimension éducative (réparation des dégradations commises, nettoyage de graffitis...) et ne comporter aucune tâche dangereuse ou humiliante. Comme en matière pénale, l'accord de l'élève et

des parents, lorsque celui-ci est mineur, est indispensable. Le travail d'intérêt scolaire fait écho au travail d'intérêt général.

Le registre des sanctions infligées qui comporte l'énoncé des faits et des sanctions infligées à l'élève constitue une sorte de casier judiciaire scolaire de l'enfant dans son dossier administratif. Hormis l'exclusion définitive, ces sanctions sont effacées chaque année de ce dossier.

Il existe **un droit d'appel** mais uniquement pour les sanctions d'exclusion supérieure à huit jours. Ce droit d'appel est ouvert au représentant légal de l'élève, à l'élève majeur et au chef d'établissement. En revanche, **l'élève qui est mineur ne peut faire appel**, ce qui peut être problématique lorsque les parents sont absents ou peu présents, l'enfant ne bénéficiant pas d'un administrateur *ad hoc*. La décision d'appel est alors déférée au recteur d'académie qui prend sa décision après avis d'une commission académique.

Dans des cas précis – l'élève convoqué en conseil de discipline a déjà été exclu d'un précédent établissement ou, il fait l'objet de poursuites pénales–, le chef d'établissement peut saisir le conseil de discipline départemental, s'il craint que la tenue du conseil de discipline de l'établissement génère des troubles locaux. La création de ces conseils permet de « dépayser » certaines procédures et s'inscrit dans une dimension de gestion de l'ordre public. Cependant, de telles situations sont rares.

Le chef d'établissement qui est responsable de l'ordre dans l'établissement, veille au respect des droits et des devoirs de tous les membres de la communauté éducative. S'il s'en tient à la lettre, il pourrait se transformer en véritable juge d'instruction lorsqu'il doit étayer un dossier disciplinaire. Lorsqu'il suspecte une atteinte aux règles de la vie scolaire commise par un élève, il a l'obligation, s'il envisage des poursuites disciplinaires, d'établir l'exactitude matérielle des faits par la constitution d'un dossier comprenant d'éventuels témoignages, des aveux, des constatations qu'il a pu recueillir. Il doit s'assurer que les faits ont été commis durant le temps scolaire et dans l'enceinte ou aux abords de l'établissement.

Le fait que le chef d'établissement puisse prononcer seul les avertissements, les blâmes, les exclusions temporaires de huit jours au plus ainsi que les mesures de réparations constitue manifestement une rupture avec un principe fonda-

mental qui interdit de confondre l'autorité qui recherche des preuves et des responsabilités avec celle qui prononce une sanction.

La procédure disciplinaire devant le conseil de discipline est très formaliste : convocation préalable, information sur les griefs, accès au dossier, possibilité de présenter sa défense par écrit, la défense, notamment l'élève concerné, étant entendue en dernier. La motivation de la sanction est « écrite, claire et précise ».

Comme en matière de délinquance des mineurs, la réponse éducative doit être privilégiée face aux mesures répressives. Le décret du 30 août 1985 précise que « le chef d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible avant la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire, toute mesure utile de nature éducative ». Comme le note le sociologue Robert Ballion, l'école réagit au moindre incident et considère que la gravité du fait ne tient pas seulement à sa nature mais a également une valeur de risque avant-coureur.

La présentation de la sanction semble issue du modèle pénal et s'inscrit dans un contexte de gestion de l'insécurité. Elle vise autant à rassurer le personnel de l'éducation nationale qu'à s'adapter à l'auteur de la transgression. Ainsi, la visibilité des sanctions est souvent privilégiée et, parmi elles, l'exclusion qui est la plus visible.

La circulaire du 11 juillet 2000 essaie de modérer le caractère abrupt des décrets de 1985 et de replacer les procédures disciplinaires dans un cadre éducatif. Au-delà d'une réponse en termes de sanctions aux problèmes posés notamment par le sentiment d'une aggravation des phénomènes de violence en milieu scolaire, il est évident que la nécessité de préparer les élèves aux règles du « vivre ensemble » oblige à la mise en place de mesures de prévention de la violence, de solutions alternatives aux sanctions, et, naturellement, de mesures d'accompagnement des sanctions.

En tentant de constituer un « droit disciplinaire », cette circulaire avait pour objectif de limiter l'externalisation du règlement des conflits vers la justice. Mais en réaffirmant l'inspiration pénale de ce droit, elle a peut-être accordé une place trop importante au conseil de discipline, sorte d'équivalent d'un tribunal scolaire qui, parfois, exclut plus qu'il ne pacifie. L'importation croissante du modèle « judiciaro-pénal »

se heurte, dans les établissements, à l'absence d'une culture du droit pénal, ce qui lui interdit d'assumer la fonction nécessaire de pacification des conflits.

Une sécurisation croissante de l'espace scolaire

Cette restauration du disciplinaire comme réponse aux transgressions commises au sein des établissements est loin d'avoir freiné le recours au judiciaire. Celui-ci se nourrit d'une volonté de sécurisation de l'espace scolaire qui se traduit autant dans la pénalisation des réponses que dans la fermeture et la mise sous surveillance des établissements.

Dans la deuxième moitié des années quatre-vingt-dix, plusieurs circulaires ont posé le cadre d'un partenariat entre l'éducation nationale, la justice, la police et la gendarmerie. Tous les plans antiviolence de ces dernières années ont fait de la réalisation de ce partenariat leur objectif principal. La composition du Comité national de lutte contre la violence à l'école créé par arrêté du 19 octobre 2000 rend compte de cette volonté. À titre d'exemple, la circulaire interministérielle du 2 octobre 1998 intitulée « Lutte contre la violence en milieu scolaire et renforcement des partenariats » incite à la mise en place de **conventions départementales entre les autorités judiciaires, la protection judiciaire de la jeunesse, la police, la gendarmerie et l'éducation nationale** qui visent à améliorer autant la prévention que le traitement de certains faits susceptibles de tomber sous le coup de la loi pénale. Dans la pratique, **ces conventions ont surtout été utilisées pour transférer au parquet le traitement d'incivilités et de petites infractions pénales qui, jusque-là, trouvaient essentiellement des réponses au sein des établissements**. Ces conventions comportent souvent, à l'instar de celle du Var signée le 17 septembre 1999, des dispositions visant à « signaler systématiquement, directement et en temps réel, tout acte pénalement répréhensible ayant ou pouvant avoir des conséquences graves... ».

En fait, l'appréciation, par définition subjective, de la gravité des faits et la volonté d'externaliser le traitement de certaines transgressions qui perturbent la communauté scolaire ont souvent conduit à signaler au parquet des faits mineurs dont certains ne tombent même pas sous le coup de la loi pénale. Les ministères concernés ont tenté de remédier

à cette difficulté en adressant aux chefs d'établissements et aux inspecteurs d'académie des « guides pratiques » recensant les différentes qualifications pénales susceptibles d'être retenues et définissant la conduite à tenir en fonction de la nature de l'infraction. **Mais cette référence permanente au droit pénal en direction des personnels qui ne sont pas des praticiens du droit, et qui n'ont d'ailleurs pas vocation à l'être, n'a fait qu'entretenir la confusion et accélérer le processus de pénalisation du traitement des transgressions**.

La justice s'est adaptée à cette nouvelle demande. Elle dispose pour ce faire des procédures dites de « troisième voie », entre le simple classement des plaintes et l'engagement de poursuites pénales : rappels à la loi par les délégués du procureur, mesures de réparation, classements sous conditions... Ces réponses ont bien sûr leur intérêt, mais lorsqu'elles se substituent à tous les modes de régulation interne à l'école, elles laissent entière la question du « vivre ensemble » au sein de la communauté scolaire. **Comment faire pour que la sanction prenne un sens éducatif lorsqu'elle est décidée et exécutée par une institution – la justice – qui n'a pas les mêmes finalités que l'école ?** Comment éviter que les élèves et leurs parents ressentent l'intervention de la justice comme une déresponsabilisation de l'école ? Bref, comment faire pour que cette judiciarisation n'accentue la « désacralisation d'un ordre scolaire » dont la légitimité n'a jamais été aussi menacée ?

La volonté de sanctuariser l'école par la fermeture de l'espace scolaire participe de toute évidence d'une tentative ultime, et sans doute vouée à l'échec, de protéger les établissements de toutes les agressions venues de la cité. Il est légitime de s'assurer que l'école dispose des moyens d'assurer ses missions en la mettant à l'abri des violences de la société. Mais cet objectif a peu de chance d'être atteint par un isolement exagéré de l'école qui risquerait de la couper davantage des autres acteurs susceptibles de l'aider à relever les défis auxquels elle est confrontée.

Le législateur, au cours des dernières années, n'a pas manqué d'affirmer cette sanctuarisation de l'école en aggravant la répression des délits commis au sein ou aux abords des établissements. La loi du 9 septembre 2002 a introduit un nouveau délit d'outrage à « une personne chargée d'une

mission de service public lorsque les faits ont été commis à l'intérieur d'un établissement scolaire ou éducatif, où à l'occasion des entrées ou sorties des élèves, aux abords d'un tel établissement », délit puni de six mois d'emprisonnement et de 7 500 euros d'amende. La loi pénale accorde ainsi la même protection à des personnels qui exercent des missions éducatives qu'à ceux qui disposent de prérogatives répressives. Peut-être est-on tombé dans l'excès ? Il n'est pas certain, en effet, que les enseignants aient beaucoup à gagner à être, sur ce plan, assimilés à des policiers ou à des gendarmes. C'est prendre également le risque qu'une insulte à un personnel de l'Éducation nationale trouve désormais comme seule réponse l'engagement de poursuites pénales.

Cette évolution se traduit également par **la mise en place de dispositifs de surveillance et de sécurité**. Une circulaire interministérielle du 6 septembre 2001 (« Mesures de prévention et de lutte contre les actes de violence à l'école et aux abords des établissements scolaires en Île-de-France »), précise que ces dispositifs doivent comporter : la surveillance générale de l'établissement, des actions concertées aux entrées et sorties des établissements, des mesures de contrôles et de dissuasion y compris dans les transports publics avec les entreprises de transport ayant en charge les scolaires, des mesures d'alerte et d'intervention. Les services de police, la gendarmerie, et même la police municipale, sont requis à cette fin. Le rapport d'information (février 2001) du député Bruno Bourg-Broc illustre cette volonté d'un renforcement de la surveillance des établissements. Il propose de sécuriser les établissements en systématisant l'installation de dispositifs de vidéosurveillance dans les « établissements à risques d'intrusion ». En novembre 2001, le conseil général des Hauts-de Seine approuvait un plan de déploiement de caméras de vidéosurveillance dans les 87 collèges et lycées du département. « Il faut que les établissements scolaires les plus sensibles, déclarait le ministre délégué à l'Enseignement scolaire, soient équipés de clôtures, de vidéosurveillance, de portails électroniques ; l'école doit vraiment se protéger maintenant. »

Il n'est, certes, pas choquant en soi de vouloir faire de l'école un sanctuaire. Les missions de l'Éducation nationale ne peuvent en effet s'exercer que dans un climat de sérénité qui suppose que la sécurité des membres de la communauté scolaire soit assurée. Le partenariat avec la justice et les

forces de l'ordre est, de ce point de vue, indispensable. **Pour autant, cette sanctuarisation ne doit pas conduire à transformer l'école en lieu fermé**.

Outre sa nécessaire ouverture sur l'extérieur, l'école doit également inventer des modes de régulations des conflits qui intègrent la spécificité de ses missions. Il lui faut plus particulièrement repenser son rapport au droit dans la double perspective de sa mission d'éducation à la citoyenneté et de l'asymétrie qui caractérise les relations enseignants-élèves.

Éducation à la citoyenneté et régulation des tensions

La mission de l'école est double. L'institution scolaire doit largement contribuer à la construction du futur citoyen. La transmission des savoirs participe de cette construction mais elle ne saurait être suffisante. La pratique de la citoyenneté doit se développer dès l'école primaire, progressivement, en fonction du degré de maturité de l'enfant et des responsabilités que les adultes exercent à son égard. L'enfant, qui a besoin de protection, n'est certes pas un citoyen à part entière. Il a pourtant vocation à le devenir.

Comment favoriser l'apprentissage de la citoyenneté dans toutes les situations que vivent les élèves au travers de ce qui fonde le projet d'établissement et le règlement intérieur ? **Comment élaborer avec toute la communauté éducative des modes de régulation des tensions qui mobilisent des alternatives aux sanctions disciplinaires et pénales ?** Comment améliorer la participation des élèves à la vie de leur établissement afin de leur permettre de faire l'expérience de l'exercice de réelles responsabilités ?

La vie scolaire, dans le secondaire, est définie par une circulaire du 28 octobre 1982 comme le fait « de placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ». Elle est placée sous la responsabilité du chef d'établissement et reflète la manifestation de la politique éducative qu'il souhaite mener en son sein.

Pourtant, l'école semble trop souvent penser cette citoyenneté en termes d'extension des droits et devoirs avec son corollaire « sanctions si manquements ». Il faut donc non seulement **repenser le droit scolaire au regard de la spécificité de la double mission de l'école – enseigner,**

former à la citoyenneté – mais également faire vivre ce droit **en permettant à l'élève de participer réellement à la vie de son établissement**.

Quand le droit favorise la formation du jeune citoyen

L'importation à l'école du modèle « judiciaro-pénal », laisse entière la question du sens du droit pour les élèves. Les élèves ont du mal à comprendre les notions de présomption d'innocence, de principe du contradictoire, d'individualisation de la sanction ou de voie de recours. Bien évidemment, le respect de ces principes est indispensable lorsque les élèves sont confrontés à des risques de sanctions disciplinaires sauf à faire de l'école une zone de non-droit où régnerait l'arbitraire des adultes. Mais cela est insuffisant pour que la pratique du droit participe à l'apprentissage de la citoyenneté. Il faut **aller vers une appropriation du droit par les élèves qui ne peut se limiter à une transmission d'un savoir juridique et à la manipulation de règles purement procédurales**.

Les processus de régulation des rapports sociaux par le droit ont profondément évolué depuis quelques décennies. L'élaboration de la norme juridique s'inscrit de moins en moins dans une perspective hiérarchique – un pouvoir définissant unilatéralement une règle de droit qui s'impose du sommet à la base – et de plus en plus dans une démarche de négociation. Pour reprendre les termes du juriste Alain Supiot, les acteurs sociaux glisseraient d'« une soumission aux liens prescrits à une exigence de liens consentis ».

Jamais le mouvement de contractualisation n'a été aussi dynamique. L'école, qui ne cesse de produire des contrats, des chartes et des règlements, n'a pas échappé à cette tendance. Il n'est pas certain, pour autant, que ce travail ait été précédé d'une réflexion qui permet d'en mesurer les enjeux. Que signifie cette contractualisation des relations au sein de la communauté scolaire au regard la relation hiérarchique enseignants-élèves ? Comment ces nouveaux contrats prennent-ils en compte le principe de la hiérarchie des normes ? Comment les élèves peuvent-ils se repérer dans ce dédale de normes ? **Bref, il ne suffit pas de s'inscrire dans une logique de contractualisation des règles pour que celles-ci soient mieux comprises et mieux acceptées. Il faut créer une culture commune du droit** sans

avoir la prétention de transformer tous les membres de la collectivité scolaire en juristes.

L'élaboration de la règle de droit doit être pensée en fonction de l'espace dans lequel elle s'applique et des acteurs qu'elle concerne. Ainsi, les règles de civilité ne sont pas forcément les mêmes selon que l'on se situe dans la classe, dans les couloirs ou dans la cour de récréation. Il faut donc que les enseignants ne restent pas absents de la construction de ces normes et puissent en restituer le sens aux élèves. La réflexion sur le droit est également l'occasion d'évoquer les conflits de culture qui traversent l'école et qui peuvent conduire à des réactions violentes s'il n'existe aucun lieu ni aucun temps pour en débattre.

La création, en septembre 1999, à partir de la classe de seconde, d'un enseignement « Éducation civique, juridique et sociale » ne saurait à lui seul tenir lieu de réponse, d'autant que sa mise en œuvre est marquée par de fortes disparités locales. La dimension transdisciplinaire de cet enseignement reste difficile car il est souvent dispensé par les seuls professeurs d'histoire et géographie alors qu'il pourrait être l'occasion d'une mobilisation de la communauté éducative pour un apprentissage de la citoyenneté. Cet enseignement suppose également une pédagogie dynamique de débats et d'échanges, ce qui n'est pas toujours le cas bien que des expériences très riches soient menées dans de nombreux établissements.

L'éducation civique, juridique et sociale devrait aussi trouver un écho dans la vie lycéenne. L'enseignement sur les droits et obligations des citoyens tels que consacrés par la CIDE devrait se prolonger par une mise en œuvre de ces principes dans le quotidien de la vie de l'établissement. Le groupe de travail, initié par le ministre délégué à l'Enseignement scolaire, Xavier Darcos, dirigé par le professeur René Rémond, qui vise à « repenser le parcours civique des élèves du primaire à la terminale », devrait aboutir à des propositions afin de mieux concilier enseignement théorique et pratiques citoyennes.

■ Garantir le droit d'expression des élèves

L'article 12 de la CIDE consacre le droit d'expression de l'enfant. Qu'en est-il en milieu scolaire et quelles modalités

ont-elles été retenues pour concrétiser l'exercice de ce droit ?

Ces modalités ont été inspirées, principalement, des règles de la démocratie représentative ou participative. Une circulaire du 18 juillet 1977 transforme le terme de « responsable de classe », créé en 1945, en « délégué d'élève ». La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 consacre, dans son article 10, la liberté d'expression des élèves. Un décret du 18 février 1991 et une circulaire du 22 février 1991 fixent le premier cadre réglementaire de cette liberté fondamentale. Les années 1990 verront donc le développement de la démocratie scolaire.

Ainsi, le décret du 16 septembre 1991 crée, dans chaque académie, un **Conseil académique de la vie lycéenne** (CAVL) comprenant quarante membres (dont la moitié de lycéens), des représentants de l'Éducation nationale, des collectivités et des administrations, de parents d'élèves et d'associations, sous la responsabilité du recteur. Le CAVL se réunit au minimum trois fois par an. Il formule des avis sur les questions relatives à la vie scolaire et au travail scolaire dans les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté. La création récente du site interactif des élus du Conseil académique de la vie lycéenne de Paris permet aux lycéens d'échanger entre eux.

Les **conseils des délégués pour la vie lycéenne** (CVL), d'abord expérimentés à partir d'octobre 1998, ont été officialisés par un décret du 5 juillet 2000. Présidé par le chef d'établissement, composé de dix lycéens et de représentants du personnel et des parents d'élèves, le conseil formule des propositions sur la formation des représentants des élèves et les conditions d'utilisation des fonds lycéens. Il est obligatoirement consulté dans plusieurs domaines, comme, l'organisation des études, du temps scolaire, l'élaboration du projet d'établissement et du règlement intérieur, la santé, la sécurité, l'aménagement des espaces destinés à la vie lycéenne.

Enfin, existe un **Conseil national de la vie lycéenne** où chaque académie est représentée et qui est présidé par le ministre de l'Éducation nationale. Ses trente-trois membres se réunissent au moins deux fois par an. Il est consulté par le ministre sur les questions relatives au travail scolaire et à la vie matérielle, sociale, culturelle et sportive dans les lycées.

Le CNVL est tenu informé des grandes orientations de la politique éducative dans les lycées.

D'autre part, les collégiens et lycéens élisent chaque année, dans chaque classe, deux **délégués de classe**, chargés de les représenter, notamment au conseil de classe et au conseil de discipline. Tous les élèves sont électeurs et éligibles. Dans les lycées, une conférence des délégués des élèves est réunie à l'initiative du chef d'établissement au moins trois fois par an.

Les **comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté** (CESC), ont été créés par la circulaire du 1er juillet 1998, ils visent à impliquer l'élève et l'ensemble des membres de la communauté scolaire dans différentes actions de prévention (voir p. 107).

Quel bilan peut-on faire du fonctionnement des dispositifs de représentation démocratique au sein de l'Éducation nationale ? Le rapport de Valérie Becquet, docteur en Sciences de l'éducation, remis au directeur de l'Enseignement scolaire, en juin 2002 souligne que « les élections au suffrage direct ont créé une réelle dynamique dans les établissements ». Néanmoins, il déplore un calendrier trop serré, une inégale mobilisation de l'ensemble de la communauté scolaire et, généralement, la trop faible valorisation, dans les établissements, de la traditionnelle élection des délégués de classe. De nombreux lycéens soulignent que développer le dialogue avec les élèves doit se faire à tous les niveaux de représentation, ce qui implique notamment de valoriser la fonction de délégué de classe. Le fonctionnement du CVL, s'il ne leur semble pas toujours satisfaisant, leur permet toutefois, reconnaissent les lycéens, de découvrir des manières de penser et de travailler des différents participants.

Comme le fait remarquer le sociologue Robert Ballion, l'espace de la vie scolaire est bien un espace où peuvent se réaliser concrètement des avancées démocratiques. **Les élèves ont, néanmoins, parfois le sentiment que la démocratie qu'on leur propose reste très formelle** et que les dés sont pipés. Il ne suffit pas d'être consultés, encore faut-il disposer des informations, maîtriser la technicité des débats, pour pouvoir exprimer un avis sérieux. Le rapport des inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, Marc Fort et Laurent Wirth, remis le 15 juillet 2002 au ministre de la

Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, a relevé les ambiguïtés du modèle démocratique proposé : « La conférence des délégués des élèves fonctionne sur la base de la démocratie représentative. Le CVL introduit la démocratie participative. N'y a-t-il pas contradiction entre ces deux choix ? La démarche actuelle précise droits et devoirs, facilite le dialogue, la concertation, la participation, mais qui demande d'aller plus loin ? »

Le risque, en effet, est que seuls les collégiens et lycéens les mieux armés socialement aient la possibilité d'exercer ces droits. L'expérience des journaux lycéens a parfois illustré cette difficulté. Les lycéens ne s'expriment pas aussi spontanément qu'on veut souvent le croire, surtout ceux qui ont le moins l'habitude de se voir reconnus des droits par les adultes. Une politique volontariste d'accès aux droits et une sensibilisation des élèves comme des enseignants aux enjeux de cet apprentissage doit être entreprise. Ce qui reste difficile tant que les pédagogies n'évolueront pas. Comment, en effet, mobiliser le plus largement possible les élèves, quelle que soit leur origine sociale, si l'école reste à leurs yeux une institution repliée sur la transmission des savoirs, tentant simplement de se donner bonne conscience en les associant à un processus démocratique totalement coupé des réalités de la classe ?

Enfin, la présence dans les lycées d'élèves majeurs qui, au regard du droit, sont des citoyens ayant une pleine capacité juridique incite à moduler l'exercice de la citoyenneté en fonction de l'âge des élèves mineurs. La population des lycées ne peut être composée de deux catégories d'élèves dont la frontière ne serait constituée que par le seuil de la majorité alors que rien ne distingue ces jeunes dans leur capacité de réflexion et leur degré de maturité.

Deux axes de réflexion et d'action permettraient de mieux mettre en œuvre, dans la vie scolaire, le droit d'expression reconnu à l'enfant dans la CIDE. Le premier axe s'articulerait autour du **développement de la démocratie participative**, non seulement à l'intérieur des établissements, mais aussi à l'extérieur, par des modes appropriés tenant compte de l'évolution des technologies de communication. À cet égard, la circulaire du 2 novembre 1990 rendait **obligatoire la formation des délégués**, la reconnaissant « indispensable si l'on veut que les délégués deviennent des partenaires à

part entière de la communauté éducative, et ne restent pas de simples représentants des élèves plus ou moins passifs ». Il conviendrait, deuxièmement, de **revaloriser le statut des délégués des élèves** en soulignant leur rôle spécifique dans la vie de l'établissement et en les formant à la représentation, à l'exercice d'un mandat, à la prise de responsabilité, ainsi qu'à une connaissance de leur établissement, de son environnement, de son fonctionnement, et des différentes instances représentatives.

■ L'élève et ses parents doivent aussi être mobilisés

La grande variété des actions menées pour faire vivre le règlement intérieur démontre, s'il en était besoin, la richesse des expériences développées à cet égard dans l'Éducation nationale.

L'élaboration du règlement intérieur est déterminante au regard de l'apprentissage de la citoyenneté. Sa construction avec les élèves suscite la réflexion, permet d'apprendre à conduire un débat, à travailler sur les notions de respect, d'écoute et d'engagement, sur le sens des droits et des obligations, à trouver un accord commun ou, le cas échéant, à pratiquer le vote faute de consensus. Cette pratique a également le mérite de pouvoir être adaptée à des élèves de tous âges, y compris à l'école primaire où il s'agit plutôt d'élaborer un règlement de classe, et au lycée.

Certains établissements scolaires élaborent le règlement intérieur en collaboration avec les délégués élèves, ce qui valorise la fonction de représentation, mais sans permettre un exercice de la citoyenneté par l'ensemble des élèves. Il est préférable que les délégués travaillent, au préalable, les thèmes du règlement intérieur avec la classe et, particulièrement, durant les heures de « vie de classe », afin que les élèves se sentent tous concernés par la définition des règles de ce « vivre ensemble ». À tous les niveaux scolaires le règlement intérieur doit être un texte simple et accessible à tous, et bien structuré. Par ailleurs il est remis à chaque élève et, dans certains établissements, pour consacrer sa valeur de contrat, les élèves sont invités à la signer.

Face à une institution scolaire qui privilégie souvent le règlement des conflits par l'autorité hiérarchique, des établissements, de plus en plus nombreux, ont développé, dans un contexte social souvent difficile, des pratiques

éducatives de la sanction qui visent à limiter le recours à une gestion purement disciplinaire des conflits. Ainsi en est-il de **l'introduction de la médiation scolaire à l'école**. Cet instrument de régulation des tensions est d'abord apparu dans les pays anglo-saxons afin de tenter de répondre à l'accroissement des « incivilités » ou « violences » à l'intérieur des établissements scolaires.

En 1995, François Bayrou, alors ministre de l'Éducation nationale, en présentant son « nouveau contrat pour l'école » y intégrait le concept de médiation en ces termes : « une instance de médiation composée de personnel éducatif et d'élèves est créée dans chaque collège et lycée. Elle a pour objet de faciliter le dialogue et la concertation ». Presque dix ans plus tard, beaucoup reste à faire en la matière. Cependant, depuis une quinzaine d'années en France, plusieurs initiatives ont vu le jour afin de former les équipes éducatives à la gestion des conflits et, particulièrement, de permettre aux personnels de l'éducation nationale d'initier des processus de « médiation scolaire par les pairs » pour résoudre ces conflits (voir encadré, p. 177). Celle-ci se mène par les jeunes et pour les jeunes, comme toutes les médiations, elle vise à transformer les rapports de force en rapports de négociation, en responsabilisant des deux parties.

L'école de Jules Ferry s'est construite dans une sorte d'extra territorialité. Il s'agissait de mettre l'école à l'abri des notables locaux, du clergé, des idéologies, de tout ce que les élèves pouvaient apporter de l'extérieur, c'est-à-dire, en fin de compte, de la famille.

Aujourd'hui, le repli l'école sur elle-même est peut-être l'une des raisons de sa difficulté à faire face à la « massification » scolaire. Cette idée que le danger, la violence viennent de l'extérieur a même parfois conduit à une certaine stigmatisation des parents au point de nier leur statut d'interlocuteurs incontournables de l'Éducation nationale.

La place des parents dans l'école reste encore aujourd'hui une question épineuse. Plusieurs textes insistent sur leur rôle comme premier partenaire de l'école. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 rappelle que « les parents d'élèves sont partenaires à part entière de la communauté éducative et que leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont

assurés dans chaque école et dans chaque établissement ». Une note de service du ministère de l'Éducation nationale du 10 septembre 2002 indique que « la qualité des relations qu'entretiennent les parents avec l'institution scolaire est un atout majeur pour la bonne réalisation de la mission confiée au système éducatif et donc à la réussite des élèves ».

Malgré certains efforts des établissements scolaires pour ouvrir l'école aux parents et les considérer comme coéducateurs, les parents d'élèves restent encore bien peu associés aux réflexions, actions et décisions concernant leurs enfants.

Certaines équipes éducatives ayant conscience de l'importance de la relation des parents avec l'école **ont déjà mis en place au sein de leur établissement des moments d'échanges avec les familles**, notamment avec celles qui sont peu familières du système et des mentalités scolaires, afin de transformer la relation, parfois négative, entretenue avec l'école qui les conduit, souvent, à des stratégies d'évitement.

La relation de l'école avec les parents séparés, qui exercent conjointement l'autorité parentale, reste encore difficile. La loi du 4 mars 2002 relative à l'autorité parentale a largement réaffirmé le principe de la coparentalité quelle que soit la situation des deux parents. Force est de constater que l'école oppose encore une résistance à la mise en pratique de ce principe. **Trop rares sont, en effet, les établissements scolaires qui se préoccupent de l'exercice conjoint de l'autorité parentale**. À titre d'exemple, les fiches de renseignements qui doivent être remplis et signés normalement par les deux parents en début de chaque année ne le sont le plus souvent que par l'un des deux parents, toujours celui qui a la résidence habituelle de l'enfant. Ainsi un seul parent sera destinataire des bulletins scolaires, des signalements en cas d'absence ou maladie, de la photo de classe, ou de l'invitation à la fête de l'école. L'autre parent ne sera, au mieux, convoqué que lorsque son enfant sera en grande difficulté, menacé, par exemple, d'exclusion définitive. Ce n'est de toute évidence ni la meilleure façon de faire vivre la coparentalité ni celle de mobiliser tous les adultes qui exercent une responsabilité à l'égard de l'enfant.

Les enfants et les adolescents sont déjà sujets de droits mais pas encore citoyens : la tension entre ce « déjà » et ce « pas encore », traverse toute la question de la pédagogie. Traitant dans la revue *Éducation et francophonie* (n° 1, prin-

temps 2002) des controverses françaises sur l'école, Michel Fabre, directeur du Centre de recherches en éducation de Nantes, soulignait que : « L'école n'est ni adhésion au monde ni conservatoire de l'enfance ou de la jeunesse : elle se définit toujours par le souci de faire advenir l'homme et le citoyen dans l'élève et souvent même par l'utopie d'une nouvelle société. Mais cette visée de changement suppose qu'au lieu d'ignorer l'enfant dans l'élève, on prenne en charge le devenir élève de l'enfant. » La question de l'articulation, en milieu scolaire, de l'ensemble des droits reconnus à l'enfant par la CIDE, rejoint ainsi celle de la responsabilité de l'école dans le respect de ces droits. Si l'école peut et doit, dans l'élaboration et la pratique de la règle, s'inspirer des principes du droit, elle doit d'abord le faire au regard de sa mission éducative. Pour reconnaître à l'enfant son statut de personne humaine, il est indispensable de rendre le droit compatible avec la spécificité de l'école, de mettre le droit au service de l'éducation, bref, de reconnaître aux droits de l'enfant leur juste place à l'école.

Proposition

Les observations et analyses recueillies au cours des travaux menés sur ce dossier permettent à la Défenseure des Enfants de formuler la proposition détaillée ci-dessous :

■ Valoriser les bonnes pratiques permettant de surmonter les violences au sein de l'école

Trop souvent, pour répondre à la violence qui s'exprime en son sein, l'institution scolaire reproduit le fonctionnement de la justice. Elle doit certes recourir à cette dernière lorsque des délits ou des crimes sont commis, mais aussi inventer des procédures qui lui soient propres et qui soient adaptées aux enfants et aux adolescents. Punitions et sanctions doivent y être régulées selon des procédures originales, conformes aux missions de l'école, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque le modèle de l'institution judiciaire imprègne par trop le fonctionnement des conseils de discipline. Des établissements ont mis en place des procédures innovantes, après concertations entre tous les acteurs de la vie scolaire. Elles donnent des résultats et doivent être valorisées.

Trois expériences de pratiques innovantes

• Un exemple de sanction éducative

La communauté éducative du lycée Évariste-Galois à Noisy-le-Grand dans l'académie de Créteil (Val-de-Marne), a élaboré une commission de régulation pour un traitement éducatif des sanctions, sur la base de la circulaire du 27 mars 1997 portant sur les « mesures alternatives au conseil de discipline ».

Ce lycée polyvalent d'enseignement général, technique et professionnel scolarise des élèves considérés « à risque », issus pour la plupart d'un quartier marqué par une délinquance jugée élevée.

Après une période de réflexion et d'élaboration, de 1994 à 1996, l'établissement a contractualisé en 1997 son projet avec la mission ministérielle INOVALLO (mission de valorisation d'innovation pédagogique). (Le projet a été bâti avec le soutien de Robert Ballion, sociologue de l'éducation.)

Cette commission répond à plusieurs préoccupations d'ordre éducatif : prévenir le développement de l'absentéisme, d'attitudes de refus du travail scolaire et de certains comportements transgressifs ; garantir l'accompagnement des élèves qui ont besoin du soutien d'un tuteur. Celui-ci est choisi par l'élève sur une liste d'adultes volontaires de la communauté éducative (enseignant, administratif, conseiller principal d'éducation ou agent technique).

Chaque professeur principal, en concertation avec le conseiller principal d'éducation (CPE), peut saisir la commission de la situation d'un élève en indiquant les raisons et les objectifs visés. L'élève concerné est alors invité à s'entretenir avec le CPE. Un courrier est adressé aux parents afin de les avertir des difficultés que rencontre leur enfant et du soutien qui va lui être proposé. Un autre courrier est adressé à trois élèves (dont un délégué de la classe), ainsi qu'à trois adultes (dont le professeur principal), qui siègeront dans la commission.

À cette réunion, le proviseur rappelle le rôle et le fonctionnement de la commission de régulation et le CPE expose les raisons de la convocation. La parole est ensuite donnée à l'élève concerné. Un débat s'instaure entre les participants afin de rechercher une solution. La commission se conclut par un accord que l'élève devra s'engager à respecter et dont, par ailleurs, il devra mettre par écrit pour le lendemain les engagements. Pendant trois semaines, l'élève fait le point régulièrement avec son tuteur, sur l'évolution de ses engagements puis un bilan est effectué avec les membres de la commission. Si les engagements n'ont pu être tenus que partiellement, le tutorat continuera pendant une nouvelle période dont la durée est fixée après concertation entre l'élève et son tuteur.

Cette commission a permis de limiter le recours au conseil de discipline en instaurant un dialogue quasi permanent entre l'élève et l'équipe éducative.

• « Le permis à point » : outil de prévention des exclusions scolaires ?

Parmi les modes originaux de réponses aux transgressions des élèves développées avant le conseil de discipline ou à la place des sanctions classiques, la procédure du permis à points s'inspire de celle qui est appliquée aux auteurs d'infractions routières. Le collège Claude-Monet à Argenteuil (Val-d'Oise), établissement classé en zone d'éducation prioritaire et en zone sensible l'utilise.

En cas de problème de travail ou de comportement chez un élève, et après avoir recouru aux mesures habituelles (punitions, heures de retenue, etc.), le professeur rédige un rapport qu'il dépose dans un casier à lettres prévu à cet effet : le dossier sera alors étudié par la « commission de suivi » qui se réunit chaque semaine.

Chaque élève dispose d'un capital de départ de douze points. Il peut perdre d'un à quatre points par faute commise, en fonction de la gravité. Lorsqu'un élève commence à perdre des points, la commission lui indique un adulte référent, soit un membre de la commission, ou tout autre adulte volontaire de l'établissement, qui lui apporte un suivi individualisé. L'élève pourra cependant préférer un autre adulte que celui qui lui est proposé. L'élève regagne un point par quinzaine si son comportement a été irréprochable, et s'il n'a pas été puni. À chaque gain et à chaque perte de points, une lettre est envoyée aux responsables légaux. À partir d'un certain nombre de points perdus, la commission propose au chef d'établissement une sanction. Quatre points, valent un avertissement écrit ; huit points, l'exclusion temporaire avec obligation de réinscription au retour, en présence des responsables légaux. Lorsqu'il a épuisé sa réserve de douze points, l'élève passe en conseil de discipline. S'il n'est pas exclu, l'élève repart avec six points, et en cas de nouvelles difficultés, chaque manquement est sanctionné à nouveau par la perte d'un ou plusieurs points.

Les incidents relevant du permis à points sont : les atteintes à la vie scolaire (oubli de matériel, perturbation du cours, de la permanence, de la demi-pension, promenade dans les couloirs, exclusions de cours) ; les atteintes aux personnes (incivilités, tenue vestimentaire incorrecte, violences verbales et/ou physiques dans et hors de l'établissement, racket dans et hors de l'établissement) ; les atteintes aux biens (dégradation des locaux, détérioration du matériel, vol ou tentative de recel dans et hors de l'établissement) ; les comportements mettant en jeu la santé et la sécurité (consommation de tabac, port d'objets dangereux) ; les manquements aux règles de la vie scolaire (absences volontaires, trois retards permanences, sortie sans autorisation, six heures de retenue).

La dimension éducative n'est pas absente de ce dispositif, toutefois, le risque d'une certaine automaticité de la réponse au détriment de la construction d'un dialogue entre élèves et adultes est réel d'autant que la liste des « infractions » concernées est particulièrement large. La logique procédurale qu'implique ce dispositif est de nature à prendre le pas sur la relation éducative. Par ailleurs, il n'est pas certain qu'il puisse être utilisé avec des élèves qui ont déjà un mode de relation conflictuel à l'égard de l'équipe éducative. Les responsables de l'établissement estiment néanmoins que cette procédure a permis une baisse du taux d'exclusions définitives et une évolution réelle des comportements.

- **Une expérience de médiation scolaire par les pairs**

L'initiative de l'association Génération médiateurs a porté sur plus de 10 000 élèves et environ 1 500 adultes, intervenants au sein des écoles, collèges et lycées mais aussi parents d'élèves. L'équipe intervient à la demande des responsables d'établissements.

La description de deux expériences réalisées dans ce cadre, l'une au collège Frédéric-Mistral de Lunel (Hérault) et l'autre à Neuville aux Bois (Loiret) permettent de saisir la spécificité de ce dispositif. Dans ces deux établissements, le

projet de médiation scolaire par les pairs, a émergé dans un contexte où se multipliaient les bagarres et insultes entre les élèves aux lourdes conséquences sur les apprentissages. Les adultes ont suivi une formation sur trois jours. Les élèves volontaires ou mobilisés par l'équipe éducative ont également reçu une formation pour devenir médiateurs à raison d'une heure par semaine sur environ trois mois et demi. Les médiateurs sont présentés à l'ensemble des élèves. Les élèves rencontrant certains différends avec un ou plusieurs camarades peuvent ainsi prendre l'initiative de rencontrer un médiateur. Ils peuvent également être orientés vers un médiateur par un membre de l'équipe éducative. La plupart des intervenants ont pu constater que l'accueil, l'écoute neutre, la reformulation du problème rencontré, permet souvent la recherche en commun d'une solution au conflit.

Le médiateur tient en principe un registre des médiations effectuées dans la semaine. Des réunions régulières se tiennent entre les médiateurs élèves et les responsables éducatifs afin d'échanger sur les difficultés rencontrées, de travailler sur le concept de confidentialité et d'orientation si l'on dépasse le cadre des querelles personnelles. Cette pratique connaît néanmoins des limites. La médiation par les pairs semble moins efficace au-delà de quatorze ans. La volonté d'identification aux pairs par opposition au monde des adultes fait obstacle à l'adhésion à un tel mode de règlement des conflits. La sensibilisation précoce à la médiation scolaire devrait permettre de lever, en partie, ces réticences. Ces expériences font partie à part entière du projet pédagogique d'établissement.

Pour le collège de Lunel, l'expérience menée déjà depuis plus de cinq ans a ouvert des pistes de travail intéressantes sur le langage, sur l'écoute, sur les lois et le règlement intérieur, sur les attitudes corporelles... Par ailleurs, la création d'un « pôle médiation » étendu à toute la ville, intégrant deux autres collèges, une école primaire, une action auprès de la brigade de prévention de la délinquance juvénile ont vu le jour. Des interventions/sensibilisations par le biais d'une convention avec les IUFM de Montpellier, Nîmes et Perpignan ont été menées avec succès. Depuis 1996 de nombreux établissements (LEP, collèges, écoles primaires...) ont bénéficié de cette formation. Enfin, plusieurs rectorats ont apporté leur soutien à l'association Génération médiateurs en attente d'un agrément du ministère de l'Éducation nationale.

7 Les rythmes à respecter

Bien travailler à l'école suffirait-il pour réussir ? Rien n'est moins sûr. En effet, on considère actuellement que « la manière dont un enfant met à profit son temps en dehors des heures de classe est importante pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale ». (Circulaire interministérielle n° 98-10144 du 9 juillet 1998 : *Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du Contrat éducatif local et des rythmes périscolaires*.) Les loisirs ne sont pas seulement des loisirs ; ce sont également des tremplins vers l'intégration sociale – ce que savent depuis longtemps les familles qui encouragent leurs enfants à valoriser leurs études en participant aussi à des activités associatives, sportives ou culturelles.

Un enfant d'âge scolaire passe en moyenne un tiers de son temps à l'école. C'est dire l'importance de ce « temps extra-scolaire » qui, selon qu'il est occupé par des activités éducatives, meublé par la télévision ou reste un moment de désœuvrement, influe sur l'avenir de chaque enfant. En effet, pratiquer une activité sportive dans le cadre d'une association, par exemple, peut fournir des repères éducatifs et sociaux (respect des règles, respect d'autrui, etc.) à un enfant qui ne peut pas toujours les trouver suffisamment dans sa propre famille.

Ces enjeux ont-ils conduit les pouvoirs publics à prendre toutes les mesures nécessaires pour « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » et pour « encourager l'organisation de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité », ainsi que le préconise la Convention internationale sur les droits de l'enfant ?

Le nécessaire aménagement des rythmes scolaires

Aborder la question du « temps extra-scolaire » réclame, au préalable, de traiter celle du « temps scolaire ». L'aménagement des rythmes scolaires fait partie des moyens sur lesquels l'Éducation nationale peut s'appuyer pour favoriser les apprentissages, développer les dons et aptitudes des

élèves. Pourtant le débat ouvert depuis des décennies sur ce sujet n'a jamais abouti.

L'historique des différentes mesures visant, depuis l'arrêté du 4 janvier 1894 jusqu'au dernier calendrier scolaire, à définir le nombre et la répartition hebdomadaire des heures de classe ainsi qu'à fixer les dates des vacances scolaires est édifiant : de bonnes intentions en renoncements, de bras de fer en compromis, toute la classe politique, toutes tendances confondues, s'est efforcée en vain de trouver *la* solution, celle qui serait définitivement adoptée parce qu'elle contenterait tout le monde. La péripétie la plus récente concerne la concertation engagée auprès des conseils d'école en mars 2002 par la ville de Paris et le rectorat sur le thème de la semaine de quatre jours, à la suite des « États généraux des rythmes scolaires » de novembre 2001. Malgré la forte mobilisation des parents d'élèves, la ville de Paris fut obligée de conclure que cette consultation ne permettait pas de proposer « un projet dont l'adhésion serait suffisamment forte pour qu'une décision de modification de la semaine scolaire puisse être prise pour la rentrée 2002 ».

La question de la semaine de quatre jours ou de l'augmentation du nombre de jours de classe n'est pourtant que la partie émergée de l'iceberg : ce n'est que le premier aspect de l'aménagement du temps scolaire, celui qui correspond davantage aux préoccupations des adultes qu'à l'intérêt des enfants. En effet, les parents dont on sollicite l'avis sur le report des heures de classe du samedi matin au mercredi matin ou sur le regroupement des heures de classe sur quatre jours, en contrepartie d'un allongement de la journée de classe ou d'un allongement des jours de classe, se déterminent le plus souvent en fonction de leur propre rythme de vie et de leurs horaires de travail. À chaque modification du calendrier des vacances scolaires, les professionnels du tourisme et les transporteurs font valoir leur point de vue, repris par le ministère des Transports au nom du réalisme économique. Ainsi, en 1972 la France a été découpée en trois zones dont les « petites »vacances ont lieu à des dates différentes. Par l'intermédiaire de leurs syndicats, les enseignants du primaire ont largement pesé sur le nombre d'heures d'enseignement qu'ils doivent assurer – et donc sur le temps que les enfants passent à étudier –, eu égard au temps consacré à la préparation de leur enseignement et aux réunions de concertation. Dans ces diffé-

rents débats, « l'intérêt supérieur de l'enfant » n'est pas toujours prioritaire.

Le deuxième aspect de l'aménagement du temps scolaire, dont on parle beaucoup moins, concerne **l'organisation de la journée de classe**. Les travaux effectués depuis plus de quinze ans par les spécialistes du comportement de l'enfant montrent en effet qu'il existe une fluctuation journalière, liée aux rythmes biologiques veille/sommeil, dans les capacités de vigilance et d'attention des enfants. Cette fluctuation existe chez tous les enfants, mais elle est plus ou moins prononcée selon des facteurs tels que l'heure d'endormissement, la qualité du sommeil ou encore la nature des activités extra-scolaires. En outre, les pics et les creux de l'attention se produisent à des moments différents de la journée selon l'âge des élèves. Ces constatations sont fondamentales. Pour que les enfants mobilisent pleinement leurs capacités d'apprentissage et développent leurs dons et aptitudes mentales et physiques, il est indispensable de respecter leurs rythmes.

Non seulement cela n'a pas été organisé à l'échelon national, mais **les écoles qui mettent en adéquation les rythmes scolaires et les rythmes chronobiologiques des élèves** sont, même après de nombreuses années de fonctionnement, toujours qualifiées d'« innovantes » ou d'« expérimentales », ce qui souligne davantage leur singularité. C'est le cas, par exemple, de l'école de Grillon dans le Vaucluse ou de l'école de la rue Houdon dans le 18e arrondissement de Paris. Ses résultats présentés depuis plusieurs années sont pourtant significatifs. Cette école primaire située en ZEP, accueille des enfants de trente-cinq nationalités différentes et de milieux socioculturels très divers, dont les parents sont à 60 % séparés ou divorcés, elle obtient aux évaluations de CE2 et, pour ses élèves évalués en sixième, des scores supérieurs à la moyenne nationale (ainsi qu'à la moyenne de l'académie) : +4,4 % en français et +6,4 % en maths en 2000, +6,6 % en français et +6 % en maths en 2001 pour les CE2. Pour les sixièmes, les résultats sont de +7,9 % en français et +5,6 % en maths en 2000, +8 % en français et +8,1 % en 2001.

De plus, les études de terrain conduites par deux des spécialistes français de la question, les professeurs Hubert Montagner à l'INSERM de Bordeaux et François Testu à

Tours, l'expérimentation du Comité d'évaluation et de suivi de l'aménagement des rythmes de l'enfant (CESARE), effectuée de mai 1996 à juin 1998 sur 859 établissements, les travaux du Conseil supérieur de l'Éducation ou encore ceux de l'Institut national de la recherche pédagogique (*École primaire du 21e siècle ; Académie d'Aix ; Marseille 1999-2002*) sont convergentes. Certes, si aucune de ces études ne démontre une relation directe de cause à effet entre les aménagements des rythmes scolaires et les performances scolaires en fonction de la chronopsychologie, toutes soulignent ses effets positifs sur le rapport des enfants à l'école, qui s'adaptent davantage à la situation scolaire, le comportement des enfants, qui manifestent une plus grande capacité d'écoute et d'attention, le développement de l'autonomie et la prise de responsabilités.

Bien que l'aménagement des rythmes scolaires « favorise un développement physique et psychique harmonieux des enfants, facilite les apprentissages et contribue à une meilleure intégration dans la cité » (*Étude des rythmes scolaires à Bourges – Phases expérimentales 1997-1998 et 1998-1999*), il n'est pas pour autant question de mettre en application ces conclusions à l'échelle nationale.

De tels freins à généraliser des « expériences » qui n'en sont plus depuis longtemps et qui pourraient pourtant contribuer à répondre aux problèmes de l'échec et de la violence scolaires, conduisent à s'interroger sur les réticences de notre société en général, et de l'Éducation nationale en particulier, à prendre en compte « l'intérêt supérieur de l'enfant ».

Force est de constater que **mettre en adéquation les rythmes scolaires avec les rythmes biologiques des élèves remettrait en question certains des fondements même de notre système scolaire**. Ainsi le fait de considérer qu'un élève qui ne comprend pas les consignes du maître n'est pas un élève en difficulté dans les apprentissages cognitifs mais un élève qui est en décalage – à contretemps – par rapport au rythme de la classe imposé par l'enseignant, obligerait à se donner les moyens de construire une école réellement adaptée aux élèves. Prendre en compte les différents niveaux de vigilance et d'attention des élèves contraindrait à adapter le contenu des enseignements à ces fluctuations, et donc à accepter que les « apprentissages

implicites » (le sport, les activités artistiques, les travaux manuels) dans lesquels les enfants développent des capacités physiques et mentales non scolaires, aient autant d'importance que les « apprentissages explicites » comportant des connaissances précises (écriture, grammaire, mathématiques, etc.). Malgré les instructions officielles invitant à ne pas faire de hiérarchie entre les disciplines, notre système scolaire valorise exclusivement la transmission des savoirs.

L'aménagement des rythmes scolaires, qui répond parfaitement à l'article 29 de la Convention internationale sur les droits de l'enfant, n'a cessé de se heurter à une conception de l'école qui, malgré les apparences, n'est pas en vigueur dans notre société.

Il conviendrait en particulier de mettre en question le rythme imposé aux écoliers et aux élèves de secondaire au cours d'une même journée : lever extrêmement tôt (parfois dès 6 heures du matin en cas de ramassage scolaire), interruption parfois trop longue à l'heure du déjeuner, sortie trop tardive, journées trop chargées. Lorsque l'on connaît le besoin de sommeil des adolescents notamment, est-il raisonnable de leur faire commencer leur journée de travail à 8 heures ? **Le temps est venu, sans aucun doute, de s'interroger sur la durée hebdomadaire de travail des enfants et des adolescents, qui excède de loin quarante heures au moment où leurs parents et leurs enseignants n'en accomplissent plus que trente-cinq**.

Les activités dites périscolaires, un complément inégal

L'importance de l'environnement familial dans la réussite scolaire et l'intégration sociale des jeunes n'a pas échappé aux pouvoirs publics, puisque ceux-ci ont souhaité que soient développées, en particulier au profit des familles défavorisées, diverses mesures d'aide aux élèves. La plupart d'entre elles ont été mises en place en dehors du cadre scolaire.

La Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, créée en 1992 sous l'appellation de « Charte d'accompagnement scolaire » et réactualisée en 2001, a pour objectif d'« offrir l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école, appui qu'ils ne trouvent pas toujours

dans leur environnement familial et social ». Elle sert de cadre général à des activités périscolaires (ateliers sportifs, artistiques ou culturels, éducation à la santé, éducation à la citoyenneté, aide aux devoirs, etc.) faisant l'objet de conventions entre différentes partenaires : établissements scolaires, communes, caisses d'allocations familiales, ministères de l'Éducation nationale, ministère de la Culture et ministère délégué à la Ville. Ce sont, entre autres, les contrats temps libre, les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) et surtout **les contrats éducatif locaux (CEL)**. Ces dispositifs sont appelés à être harmonisés lorsque le groupe de travail national sur les politiques éducatives locales, installé en juin 2003 par le ministère de la Jeunesse et de l'Éducation nationale, aura rendu ses conclusions.

Les CEL, mis en place par la circulaire interministérielle du 9 juillet 1998 complétée par celle du 25 octobre 2000, ont pour objectif de « mettre en cohérence tous les temps » : scolaire, périscolaire (transports, accueil du matin et du soir, cantine, études surveillées, mercredi après-midi) et extra-scolaire (soirée, mercredi matin sans classe, week-end, vacances) afin d'aborder l'éducation dans sa globalité. Ces contrats concernent l'ensemble du territoire « avec priorité aux zones urbaines ou rurales en difficulté, afin de contribuer à l'égalité des chances ».

Le « périscolaire », pris ici au sens large d'activités éducatives et de loisirs proposées en marge de l'école par la collectivité, se veut donc un moyen de favoriser la réussite scolaire, notamment en atténuant les inégalités dans le soutien que les élèves reçoivent de leur famille tout au long de leur scolarité. Nous verrons si c'est réellement le cas, principalement en étudiant le fonctionnement de l'aide aux devoirs qui fait l'objet d'une attente très forte de la part des parents.

Des inégalités géographiques

D'après l'étude réalisée par la direction de la Jeunesse et de l'Éducation populaire et publiée en septembre 2002, 18 % des communes de France ont mis en place un contrat éducatif local. C'est peu au regard des enjeux, mais guère étonnant étant donné que ce dispositif est financé au minimum à 50 % par les communes et seulement à 20 % par les ministères qui en ont pris l'initiative (ministères de la Ville, de la Culture, des Sports, de l'Éducation et de la Jeunesse). À cela s'ajoute

la participation des familles et, éventuellement, celle des caisses d'allocations familiales.

50 % des communes de 20 000 à 100 000 habitants ont signé un CEL mais seulement 16 % de celles de moins de 2 000 habitants. Les communes urbaines sont davantage concernées que les communes rurales. Certes, les difficultés des jeunes sont plus importantes en zone urbaine. Mais comment les jeunes des communes rurales, qui sont les principaux usagers du transport scolaire, pourraient-ils participer à des activités extra-scolaires alors que le ramassage scolaire ne fonctionne que les jours de classe ? L'absence d'un contrat éducatif local ne signifie évidemment pas l'absence de toute mesure d'aide à la scolarité ni l'absence d'activités extra-scolaires, comme celles proposées, par exemple, par les maisons des jeunes et de la culture, les conservatoires municipaux de musique, et par de nombreuses associations. Puisque l'objectif des CEL est avant tout éducatif, on pourrait s'attendre à une répartition harmonieuse de tels contrats sur tout le territoire. Il n'en est rien. **Les CEL sont seulement encouragés** par une circulaire interministérielle et non imposés par une loi ou un décret ; ils sont donc laissés à l'initiative et à la bonne volonté des acteurs locaux. On peut donc légitimement s'étonner qu'une initiative considérée comme une nécessité au niveau national soit appliquée de façon si disparate au niveau local.

Les inégalités géographiques s'accentuent encore lorsque l'on examine le coût et le financement de ces activités. Dans la quasi-totalité des communes, les activités périscolaires (centres de loisirs, garderie, aide aux devoirs, ateliers du soir) sont payantes mais les tarifs appliqués aux familles sont modulés en fonction du quotient familial. Ce système très classique permet *a priori* à toutes les familles, y compris aux plus défavorisées, d'y accéder.

Néanmoins, chaque commune dispose d'une latitude importante qui lui permet d'adapter ses tarifs en fonction de la politique sociale qu'elle veut mener mais également de ses ressources financières. Ainsi, Orléans, agglomération de 115 000 habitants dont 26 % ont moins de 20 ans, assure gratuitement, depuis deux ans, aux sept QF les plus bas, une aide aux devoirs – appelée encore « études surveillées » qui a lieu en dehors du temps scolaire ; à ne pas confondre avec le « soutien scolaire » ni avec les « études dirigées » qui ont

lieu pendant les heures de classe sous la responsabilité des enseignants.

À l'inverse, Clichy-sous-Bois, commune de 28 000 habitants dont 50 % ont moins de 25 ans et dont les établissements scolaires sont majoritairement situés en ZEP, ne dispose plus des moyens suffisants pour pérenniser le projet éducatif global mis en place en 2001. La participation financière des familles à l'aide aux devoirs (ainsi qu'aux autres activités périscolaires) ne peut donc pas être gratuite dans cette commune moins riche que la précédente.

Les modalités des CEL diffèrent donc selon les caractéristiques des communes surtout en matière de financement disponible, éminemment tributaire de la richesse de la commune. **Il paraît alors pour le moins paradoxal de décentraliser un dispositif – ici le contrat éducatif local – qui a pour mission d'atténuer les inégalités alors que les inégalités sont accentuées, voire induites, par la décentralisation**.

Certes, les crédits attribués au titre des contrats éducatifs locaux ne sont qu'incitatifs, d'autant plus que la plupart des communes finançaient déjà ce type d'activités avant l'existence des CEL. Par ailleurs, conformément aux recommandations du rapport des inspections générales sur *Les politiques éducatives locales à caractère interministériel*, et afin que les effets de ces actions périscolaires sur la scolarité des élèves puissent être évalués – ce qui n'est pas le cas actuellement – des bilans en seront réalisés par les acteurs locaux, ce qui déterminera les crédits publics.

Dans ce contexte, il est impératif que les activités dites périscolaires soient d'une part gratuites, d'autre part systématiques afin qu'elles bénéficient réellement à tous les enfants. C'est ce qu'a fait l'école de la rue Houdon (Paris 18e) qui, en complément de l'aménagement des heures de classe, a intégré dans l'emploi du temps de la classe les activités périscolaires.

Des différences qualitatives

La qualité des activités périscolaires proposées est très inégale selon la formation qu'ont reçue les intervenants. 50 % des animateurs intervenants dans le cadre d'un contrat éducatif local sont titulaires du brevet d'aptitude aux fonctions d'animation (BAFA). Celui-ci est décerné à partir de l'âge de 17 ans aux jeunes ayant suivi avec succès une forma-

tion générale de huit jours, suivie d'un stage pratique en centres de loisirs ou en centre de vacances de quatorze jours et d'une session d'approfondissement ou de qualification de six jours.

Or, ces animateurs parfois peu expérimentés et souvent occasionnels peuvent se trouver en difficulté face au public hétérogène fréquentant les centres de loisirs et plus encore les centres de vacances. En effet les 3,5 millions d'enfants qui fréquentent les centres de loisirs et le 1,4 million d'enfants accueillis dans les centres de vacances (la « colo ») appartiennent majoritairement à deux catégories sociales : les plus favorisés et les plus défavorisés. Les classes moyennes, parce qu'elles ne bénéficient pas des aides de la mairie ou de la caisse d'allocations familiales, envoient de moins en moins leurs enfants en colonies de vacances. Celles-ci d'ailleurs ont accusé une chute de fréquentation de près de 20 % entre 1994 et 2000 (statistiques du ministère de la Jeunesse et des Sports). Cette hétérogénéité rend plus aiguës les questions d'incivilités, voire de conflits, ce qui met en péril la mixité sociale.

Des recommandations ministérielles ont été adressées aux directeurs de centres de loisirs et de vacances, destinées à éviter les incidents en cours de séjour. De plus, la loi du 17 juillet 2001 et le décret du 3 mai 2002 imposent désormais aux centres de vacances et aux centres de loisirs de se doter d'un projet éducatif – défini par l'organisateur, le responsable du centre et, dans la mesure du possible, les parents – ainsi que d'un projet pédagogique défini par les équipes d'animation en référence au projet éducatif. Mais il reste à améliorer, notamment sur le plan de la relation humaine et de la pédagogie, la formation de tous les animateurs. La rénovation des diplômes et des fonctions de la Jeunesse et des Sports, entamée en l'an 2000, a déjà permis la création (décret du 31 août 2001) du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, diplôme de niveau IV accessible aussi bien en formation initiale que par formation en alternance ou par validation des acquis.

Il en est de même pour **l'aide aux devoirs**. Alors même que les devoirs à la maison sont interdits dans le primaire par une circulaire du 29 décembre 1956, modifiée par la circulaire du 17 septembre 1964 interdisant les devoirs écrits en dehors du temps scolaire, **l'école elle-même organise**

l'aide aux devoirs dans des conditions qui ne sont pas toujours les meilleures. En effet, celle-ci est prise en charge soit par des enseignants volontaires, soit par les aides éducateurs qui, jusqu'à une date récente, étaient affectés dans les écoles, soit par des animateurs employés d'associations lorsque celles-ci sont organisatrices de l'aide aux devoirs. La diversité de leurs diplômes et de leurs compétences entraîne une qualité d'aide très variable. La faiblesse de leur expérience pédagogique et leur méconnaissance du fonctionnement d'une classe ne plaident pas en faveur du recrutement de non-enseignants. Néanmoins, leur salaire, deux fois inférieur à celui d'un enseignant et le manque d'enseignants volontaires pour les études surveillées, expliquent la présence de nombreux non-enseignants dans les établissements scolaires et dans les associations proposant une aide aux devoirs.

Dans le même temps, et ce n'est pas le moindre des paradoxes de notre système éducatif, une circulaire du 6 septembre 1994 organisait **des « études dirigées » dans le temps scolaire** – d'une demi-heure par semaine, puis de deux heures par semaine, selon les horaires et programmes pour l'école primaire du 22 février 1995. « Organisées et conduites par le maître pour tous les élèves de la classe, [...] elles contribuent à apporter à chaque élève l'aide personnalisée dont il a besoin, permettant ainsi de prévenir les risques d'échec et de réduire les difficultés provenant des inégalités des situations familiales. » Mais, dans les horaires et programmes du 22 janvier 2002, ces heures consacrées aux études dirigées n'apparaissent plus et elles sont maintenant laissées à l'appréciation de chaque enseignant...

L'aspect aléatoire de la qualité des prestations concernant l'aide aux devoirs n'est donc même plus compensée par les études dirigées intrascolaires, et contredit la mission attribuée au périscolaire : favoriser la réussite scolaire de tous.

■ Le collège et le lycée aux limites du périscolaire

Parmi les établissements scolaires concernés par un CEL, 87 % sont des établissements du premier degré. Les conseils généraux, qui financent les collèges et les lycées, sont donc peu concernés par ce dispositif. Ils ne le sont guère plus par l'opération « École ouverte », un autre dispositif interministériel lancé en 1991 et confirmé en 2002, qui ouvre les collèges et les lycées (surtout ceux situés en ZEP) pendant les

vacances scolaires, les mercredis et les samedis. Des activités aussi bien scolaires que culturelles, sportives ou ludiques y sont proposées aux jeunes qui ne partent pas en vacances. Mais l'éducation nationale ne pouvant disposer librement des locaux scolaires qui sont gérés par les collectivités locales et territoriales, un contrat est nécessaire pour leur mise à disposition aux heures non scolaires. Pourtant seuls 9 % des collèges, dont un quart seulement sont situés en ZEP, ont, en 2001, participé à cette opération – alors que c'est essentiellement au niveau du collège que sont concentrées les difficultés.

Au collège, c'est surtout la classe de sixième qui bénéficie de l'aide à la scolarité. Le soutien scolaire, organisé par discipline durant les heures de classe pour des élèves désignés par l'enseignant, n'existe que dans cette classe. Il en est de même pour les études dirigées, assurées deux heures par semaine par les enseignants indépendamment de leur discipline, et qui ne sont plus obligatoires depuis la rentrée 2001. Les « mesures pour le collège des années 2000 », publiées au *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du 12 juillet 1999, instaurent des heures de remédiation, heures de remise à niveau à partir des tests d'évaluation faits à l'entrée en sixième, ainsi qu'une aide individualisée en classe de cinquième. Au collège Gustave-Flaubert du 13e arrondissement de Paris, le double tutorat institué pour les élèves de cinquième (tutorat horizontal élève/élève et tutorat vertical enseignant/élève) constitue une forme d'aide particulièrement originale.

L'existence de plusieurs aides en classe de sixième et, dans une moindre mesure, en cinquième, mais qui ne se poursuivent pas dans les autres classes du collège laisse supposer que ces actions, ayant porté leurs fruits, ne seraient plus nécessaires au-delà ! Le lycée Jean-Favard de Guéret (23), dans lequel les études surveillées sont obligatoires pour les élèves de première et de seconde, fait figure d'exception. Bien entendu, bien des élèves ont encore besoin d'aide après la cinquième, et les parents se tournent alors vers les cours particuliers.

Il n'est donc pas étonnant que ce marché des cours particuliers soit en pleine expansion : le leader de ce secteur est une entreprise cotée en Bourse dont le chiffre d'affaires a augmenté de 37,7 % au cours du premier semestre 2002. À vingt euros en moyenne par heure de

cours, cette formule ne favorise la réussite scolaire que de ceux qui en ont les moyens financiers et avec la complaisance de l'État, puisque les contribuables bénéficient d'une déduction d'impôts importante, ces cours étant assimilés à des emplois familiaux. Il en est de même pour les cours, de plus en plus nombreux, dispensés sur internet par différents organismes, publics ou privés. Pas toujours gratuit, leur accès est cependant réservé aux familles ayant fait le choix de s'abonner à internet. **On est loin de l'égalité des chances en matière d'éducation** prônée par la Convention internationale sur les droits de l'enfant.

Quels que soient les dispositifs extra-scolaires destinés à « offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire et qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social », ils devraient concerner tous les enfants pour établir l'égalité des chances.

Mais cela nécessite qu'il y ait une réelle articulation entre le scolaire et l'extra-scolaire, et donc une bonne coordination entre l'État et les collectivités locales, entre les projets d'établissements et les projets éducatifs, entre les enseignants et les animateurs. Une plus grande attention portée aux projets éducatifs locaux vient d'ailleurs d'être demandée par le ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche aux inspecteurs d'Académie et aux inspecteurs de la Jeunesse et des Sports.

Car aujourd'hui, l'égalité des chances ne réside plus seulement dans la gratuité de l'école, dont il ne faut pas tout attendre, mais dans la mutualisation des expériences et dans le partage des ressources. C'est tout l'enjeu du périscolaire, premier maillon de l'éducation partagée entre enseignants, parents et éducateurs.

La Défenseure des Enfants recommande donc une meilleure prise en compte des rythmes biologiques des enfants dans les écoles primaires.

Elle recommande aussi que l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES) engage une nouvelle campagne d'information sur l'importance du sommeil chez les enfants.

Enfin, elle estime également impératif que les activités dites périscolaires soient et gratuites et systématiques afin de pouvoir bénéficier à tous les enfants.

8 Pour une éducation sans violence

La loi française n'interdit pas les corrections physiques que les parents peuvent infliger aux enfants. Une tolérance coutumière fait qu'elle ne considère pas les châtiments corporels comme des violences physiques s'ils ne dépassent pas le niveau généralement accepté par la société.

Cette tolérance, directement issue du droit de vie et de mort que les parents possédaient sur leurs enfants dans l'antique droit romain, a survécu sous l'Ancien Régime où l'enfant demeurait la propriété absolue des parents qui avaient même le droit souverain de le faire emprisonner. Il fallut attendre la Révolution pour que ce droit soit contesté.

Pourtant, en 1804, le Code Napoléon rétablit le principe de la toute puissance paternelle. Il reconnaît au père le droit d'en appeler au juge si son autorité n'est pas respectée et légalise le droit de correction en lui permettant de faire placer son enfant dans une maison dite « de correction ».

Les années qui suivent voient s'affronter sur ce thème juristes et philanthropes. Mais, malgré la promulgation, en 1889, de la loi sur la déchéance paternelle qui, implicitement, affirme pour les parents, l'existence de devoirs impératifs d'ordre matériel, moral et éducatif, ce n'est qu'en 1935 qu'un texte législatif va modifier les articles du Code civil sur la « correction paternelle ».

Aujourd'hui, la toute puissance paternelle a été remplacée par l'actuelle « autorité parentale conjointe » du père et de la mère (loi de 1970) et le « droit de correction » est devenu un devoir d'éducation qui n'interdit pas aux parents d'infliger à leur enfant une « correction physique ». Ainsi un jugement du tribunal de police de Bordeaux (mars 1981) reconnaît au titulaire de l'autorité parentale le droit d'infliger à l'enfant une « gifle éducative » pour des raisons disciplinaires, justifiées, et dans la limite où celles-ci ne portent pas atteinte à l'intégrité physique et morale de l'enfant.

Cette tolérance coutumière des châtiments corporels au sein de la famille est aujourd'hui, en France, remise en questions par un certain nombre d'associations. Faut-il légiférer et interdire les châtiments corporels dans la sphère

familiale ainsi que le recommande le Comité des droits de l'enfant des Nations unies ? Ou bien considérer qu'il n'est pas nécessaire de légiférer et que le juge français dispose de tous les instruments nécessaires pour limiter ce type de comportement ?

Les partisans d'une loi en ce sens invoquent son effet dissuasif et sa vertu pédagogique. D'autres observent que le juge français n'est pas désarmé devant les violences familiales. Ainsi, par exemple, il a été jugé que la forte gifle, ainsi que le fait de plonger la tête d'un enfant de six ans dans la cuvette des W.-C. et de tirer la chasse d'eau, dépassent par leur nature et par leurs conséquences, même en l'absence d'une incapacité de travail, les limites du droit de correction (Crim. 21 févr. 1990). C'est bien le moins !

À l'inverse, on peut considérer, comme le font les partisans d'une loi, que le fait d'ériger certains comportements en infraction pénale démontre qu'ils ne sont pas tolérables. C'est le parti qu'a choisi l'Allemagne. En Scandinavie, les châtiments corporels dans la famille sont interdit par la loi.

Le débat est loin d'être épuisé. Certains craignent le recours excessif à la loi pénale, si celle-ci venait à interdire les châtiments corporels dans la famille. Ils redoutent une judiciarisation accrue des relations familiales, la propension procédurière de certains, bref, une demande excessive à l'égard de la justice. Plus fondamentalement, certains spécialistes de l'éducation, y compris des psychiatres et pédopsychiatres justifient l'usage (modéré) de la fessée ou de tapes sur les mains, par exemple, comme permettant à l'enfant d'intérioriser un interdit quand les mots n'y suffisent pas.

Pour d'autres, par exemple Alice Miller et le docteur Jacqueline Cornet, le recours aux châtiments corporels en famille a des effets destructeurs sur la personnalité d'un enfant, engendrant notamment un intense sentiment de culpabilité – « Je suis mauvais puisque je suis battu » –, une forte dévalorisation de l'image de soi, une propension aux accidents et le recours, plus tard, à ce type de comportements. Alice Miller estime, comme l'ensemble des spécialistes de l'enfance, que les violences verbales et psychologiques peuvent avoir autant d'impact que les coups.

Interpréter la relation éducative entre l'enfant et l'adulte seulement comme un enjeu de pouvoir ne permet pas de comprendre la genèse de ces comportements. Ceux-ci

dépendent étroitement de la façon dont chaque personne ressent et domine les émotions inhérentes à toute relation éducative et notamment, l'agressivité ou la violence.

Toute relation éducative enfin, pose inévitablement la question de l'autorité. Comment, par exemple, un éducateur peut-il affirmer son autorité et, en même temps, la voir contestée par certains enfants et non par d'autres, pour des motifs qu'il reconnaîtra ou non comme légitimes ? Comment pourra-t-il être attentif à prendre le temps nécessaire pour poursuivre sa démarche éducative et maintenir une juste distance entre lui et celui qu'il a la responsabilité d'éduquer ? Ces interrogations essentielles mériteraient, bien entendu, de plus amples développements afin de dégager les bases d'une autorité qui s'exercerait sans violence ni humiliation.

Légiférer ou non sur un tel sujet en France paraît aujourd'hui prématuré. Il ne fait guère de doute que la France fera, tôt ou tard, l'objet de condamnations sur ce point dans des instances internationales et que la question sera ainsi posée publiquement à l'opinion. Mais il ne paraît pas possible de légiférer sur un tel sujet sans qu'un certain nombre de préalables soient retenus. En particulier :

– Il est nécessaire qu'une vaste enquête épidémiologique soit entreprise sur ce sujet, non seulement auprès des enfants mais aussi auprès des adultes, de manière à évaluer l'impact à long terme de telles méthodes éducatives. Pour l'élaboration de ce rapport, l'équipe de la Défenseure des Enfants a reçu nombre de témoignages permettant de penser que le phénomène est extrêmement répandu dans notre société. Pour importants et inquiétants qu'ils soient, ces témoignages ne constituent pas l'enquête longitudinale qui semble indispensable sur l'ampleur, la fréquence, la diversité du phénomène. Il conviendra de distinguer ce travail d'une enquête sur la maltraitance. L'objet de cette recherche devra en effet déterminer l'importance des châtiments corporels vécus par leurs auteurs comme une méthode éducative, et non pas se centrer sur les mauvais traitements qui relèvent du droit pénal. Au-delà de la réalité statistique qu'il faut connaître, cette enquête permettra d'apprécier les différentes racines de ces conduites et leur impact, à court et à long terme.

– Il est tout aussi nécessaire d'entreprendre un travail d'information massif, mettant en garde les adultes sur leurs attitudes agressives à l'égard des enfants et des adolescents, qu'il s'agisse de châtiments corporels ou de violence psychologique. Bien souvent, en effet, ces attitudes ne sont pas ressenties par leurs auteurs comme non seulement inadéquates pour ramener un enfant « à la raison » mais aussi comme attentatoires à leurs droits. « C'est mon enfant, peut-on entendre, je peux bien le gifler… », ou bien encore : « J'ai bien le droit de crier, tant que je ne le frappe pas. » Ces deux exemples de violence ordinaire sont malheureusement tirés de la vie quotidienne, où le « droit » prend une étrange résonance. L'objectif de ce vaste travail de sensibilisation et de formation auprès des familles et des institutions serait de leur faire prendre conscience de leurs comportements et de les convaincre qu'en matière d'éducation, les conduites violentes ne sont ni nécessaires, ni inévitables.

Ensuite viendra la réflexion, à la lumière de ces travaux préalables, sur l'opportunité de légiférer sur cette question.

Pour l'Institution du Défenseur des Enfants, le cap est clair et il est tracé : les châtiments corporels, tout comme les violences verbales ou autres humiliations sur les enfants doivent être bannis de la famille, comme ils doivent l'être de l'école ou de toute autre institution. L'obligation morale est faite à la société de tendre ici vers la tolérance zéro. Nous n'en sommes aujourd'hui qu'au début de ce travail.

Proposition

Les observations et analyses recueillies au cours des travaux menés sur ce sujet permettent à la Défenseure des Enfants de formuler la proposition détaillée ci-dessous :

■ Entreprendre une étude épidémiologique sur le recours aux châtiments corporels comme moyen d'éducation par les familles et une campagne d'information pour une éducation sans violence ni humiliation.

La relation éducative ne peut se dérouler sans accrocs ni conflits. Ce rapport de force implicite entre l'éducateur et l'éduqué, ce mode d'exercice de l'autorité parentale, passe

encore trop souvent par le châtiment corporel ou l'humiliation. Afin de mieux mettre en œuvre une politique de prévention et de la cibler, une étude épidémiologique permettrait, au-delà des statistiques nécessaires, d'apprécier les racines de ces conduites violentes et de préparer une campagne d'information efficace pour faire cesser ces comportements.

Ce que disent les instances internationales

L'article 19 de la Convention internationale sur les droits de l'enfant impose aux États parties de prendre toutes les mesures appropriées afin de protéger l'enfant contre la violence physique ou mentale, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux.

Le Comité des droits de l'enfant des Nations unies, chargé de veiller à la mise en œuvre par les États parties de cette convention, a précisé, en 2001, que « *toutes les formes de violence, aussi légères soient-elles* », « *y compris dans un but disciplinaire* », devraient être interdites au sein de la famille. Il a recommandé aux États d'interdire les châtiments corporels familiaux par la promulgation d'une loi et de mettre en place campagnes et programmes d'éducation prônant une éducation non violente des enfants. Il a invité également les États à abroger leur législation lorsque celle-ci tolère ou autorise un degré « *raisonnable* » de punition corporelle.

La position du Comité des droits de l'enfant est partagée par les instances européennes. Dans ses recommandations aux Comités des ministres en 1985, 1990 et 1993, le Conseil de l'Europe a pris position en faveur d'une prohibition des châtiments corporels au sein des États membres. La Cour européenne des droits de l'homme, dans son arrêt *A c/ Royaume-Uni, 23 septembre 1998, 25599/94*, concernant des punitions corporelles infligées à un enfant par son beau-père (coups de bâton) a reconnu que l'application de châtiments corporels dans la sphère familiale constitue une violation de la Convention européenne des droits de l'homme et qu'il n'y a pas de contradiction entre l'abolition de toute forme de punition corporelle et le droit à l'intimité familiale. Le Comité européen des droits sociaux a, dans ses conclusions en 2001, observé que la Charte sociale européenne « exige une interdiction en droit de toute forme de violence à l'encontre des enfants, que ce soit à l'école ou dans d'autres institutions, à leur foyer ou ailleurs », considérant qu'il n'y a aucune valeur éducative dans le châtiment corporel des enfants. Selon le Comité, « interdire toute forme de châtiment corporel des enfants est une mesure importante pour l'éducation de la population car cela donne un message clair de ce qui est considéré comme acceptable par la société ». **Dans ses conclusions de 2003, il a considéré que la France ne respectait donc pas l'article 17 de la Charte européenne des droits sociaux.**

Parmi les États européens, certains ont totalement aboli le châtiment corporel des enfants au sein de la famille. Les pays nordiques avaient déjà, depuis les années cinquante, retiré de leur droit les dispositions autorisant les châtiments

« *raisonnables* ». En 1979, la Suède a introduit pour la première fois au monde une disposition spécifique interdisant les châtiments corporels au sein de la famille. Huit autres États ont également légiféré en ce sens : la Finlande (1983), la Norvège (1987), l'Autriche (1989), Chypre (1994), le Danemark (1997), la Lettonie (1998), la Croatie (1999) et l'Allemagne (2000). Il s'agit généralement de lois-symboles, servant à attirer l'attention des parents sur la réprobation générale à l'encontre d'une telle méthode éducative. Selon la loi allemande, par exemple, les châtiments corporels sont interdits mais le texte ne prévoit pas de sanction. Ces États ont accompagné la réforme juridique de campagnes de sensibilisation du public afin de faire évoluer les comportements.

Dans les autres États européens, les châtiments ne sont pas expressément interdits au sein de la famille. Certains droits nationaux, tels le droit espagnol ou le droit britannique, autorisent même expressément les punitions corporelles « *dans la limite du raisonnable* » s'exposant ainsi à de nouvelles actions en justice et aux réprimandes du Comité de Genève.

En France, de nombreux enfants meurent encore de maltraitance

Le nombre élevé d'enfants de moins de 15 ans qui, chaque année, décèdent en France victimes de mauvais traitements est véritablement alarmant. Toutes les données épidémiologiques recueillies par des comparaisons internationales et par des études nationales convergent en effet sur ce point. Une telle réalité reste cependant, non seulement méconnue, mais encore largement sous-estimée dans notre pays.

Une étude actuellement menée par Anne Tursz et son équipe, (unité 502 de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale) a étudié les causes de mortalité des enfants. Elle a fait apparaître que, en 1999, 74 enfants de moins de 15 ans étaient morts par homicide, ce qui représente une victime tous les cinq jours. Encore ne s'agit-il là que des cas pour lesquels la qualification d'homicide a pu être reconnue.

L'étude s'est également particulièrement intéressée aux causes de mortalité des très jeunes enfants, ceux âgés de moins d'un an. Elle a pu observer que, toujours en 1999, 176 petits de moins d'un an ont trouvé la mort sans que la cause de celle-ci soit identifiée clairement. De plus, 86 enfants de moins d'un an sont décédés à la suite d'un accident (qui n'était pas un accident de la circulation) sans que, là encore, les causes ou les mécanismes de l'accident aient été mis en lumière. **Au total, ce sont donc plus de 250 enfants de moins d'un an qui ont trouvé la mort d'une façon souvent violente, généralement sans cause explicite** et pour lesquels de fortes suspicions de mauvais traitements pèsent sur les motifs de leur décès.

Si l'on y ajoute les 74 enfants de moins de 15 ans décédés par homicide, il apparaît clairement que, en France, plus de 330 enfants ou jeunes adolescents – soit six jeunes par semaine – ont été, en 1999, des victimes de circonstances mortelles troublantes méconnues.

Le centre de recherche Innocenti de l'Unicef, à Florence, a, pour sa part, publié, en septembre 2003, les résultats d'une étude comparative, sur le même thème, réalisée dans vingt-sept pays de l'OCDE (sur trente) qui sont les pays les plus riches, produisant les deux tiers des biens et services de la planète. Cette recherche compare, en moyenne annuelle, calculée sur les cinq dernières années pour lesquelles les statistiques nationales étaient disponibles, le nombre d'enfants de moins de 15 ans dont les décès ont été enregistrés comme résultant de maltraitances.

Selon les données de l'Unicef, deux enfants meurent chaque semaine des suites de maltraitance en Allemagne et au Royaume-Uni, **trois par semaine en France**, quatre par semaine au Japon et vingt-sept par semaine aux États-Unis.

Les tout-petits sont les plus touchés puisque le risque de décès par maltraitance pour les enfants de moins d'un an est trois fois supérieur à celui des enfants âgés de 1 à 4 ans ; il est six fois supérieur à celui des enfants âgés de 5 à 14 ans.

Si l'on considère les décès officiellement reliés à la maltraitance, la France se situe au onzième rang (sur vingt-sept) de ce triste palmarès.

Toutefois l'Unicef souligne aussi les difficultés de recension de ces situations et notamment les importantes différences d'enregistrement des causes des décès d'enfants selon les pays. Par exemple, aux États-Unis le taux d'autopsie afin de rechercher les causes de la mort d'un enfant varie de 13 % à 82 % selon les États. Dans de nombreux pays, dont la France, devant la situation dramatique qu'est la mort d'un jeune enfant, les services de police et de justice hésitent à ajouter au traumatisme de la famille en demandant des examens médico-légaux, ce qui est certainement une grave erreur. De plus, indiquer la maltraitance comme raison du décès oblige à engager une action judiciaire contre les auteurs présumés, et celle-ci doit pouvoir s'appuyer sur des preuves irréfutables pour le tribunal. L'Unicef estime en conséquence qu'il y a une très importante sous-estimation du nombre de décès dus à la maltraitance. Il lui a paru légitime de prendre en compte également le nombre de décès « pour raisons indéterminées ». L'hypothèse est que lorsqu'il est impossible d'établir le motif du décès de l'enfant, il est hautement probable qu'il résulte d'une maltraitance dont les preuves ne peuvent être réunies.

En France, la mise en place, prévue par la loi, d'un Observatoire de l'enfance en danger devrait améliorer la connaissance de ces cas mortels, à en comprendre la diversité des causes et à mesurer l'efficacité des mesures de lutte et de prévention.

9 Des mineurs étrangers en danger

Dans ses précédents rapports, le Défenseur des Enfants soulignait la situation inacceptable des zones d'attente pour les mineurs étrangers isolés et la nécessité d'ouvrir l'accès aux formations par apprentissage aux mineurs étrangers présents sur le territoire. Ces remarques restent malheureusement largement d'actualité.

L'année écoulée s'est en effet caractérisée par des améliorations en même temps que par des insuffisances :

Au titre des avancées importantes, on peut retenir :

- la mise en œuvre de l'accord franco-roumain d'octobre 2002, en vue de la protection des mineurs roumains en difficulté sur le territoire français ;
- la fermeture du centre de Sangatte, par lequel transitaient plus de 1 200 mineurs isolés par semestre, sans que pour autant il soit mis fin au phénomène « d'appel d'air » britannique, en particulier pour les populations afghanes ou du Moyen-Orient ;
- la reconnaissance de plus en plus large du caractère très peu fiable de la détermination de l'âge par le biais de tables d'âge osseux ;
- le rappel très ferme de plusieurs cours d'appel sur la nécessité d'appliquer strictement l'article 47 du Code civil (« tout acte de l'état civil des Français et des étrangers, fait en pays étranger, fera foi s'il est rédigé dans les formes usitées dans ledit pays »), ce qui devrait limiter les contestations d'identité de la part de la police ;
- la réunion de groupes de travail, animés par le préfet de région d'Île-de-France, associant les services déconcentrés de l'État en Île-de-France, les autorités judiciaires, l'ensemble des conseils généraux d'Île-de-France et le Défenseur des Enfants, à l'initiative de Mme Dominique Versini, secrétaire d'État à la Lutte contre l'exclusion ;
- la parution (en septembre 2003, dix-huit mois après le vote de la loi sur l'autorité parentale qui prévoyait ce décret), du décret d'application sur l'administrateur *ad hoc* pour les mineurs en zone d'attente ou les mineurs

demandeurs d'asile. Il reste bien évidemment à en apprécier l'application concrète.

En revanche on peut déplorer :

- la persistance du maintien de mineurs en zone d'attente des aéroports, dans des délais trop longs et sans que soit toujours respectée la séparation entre majeurs et mineurs ;
- la poursuite de pratiques discutables, tant de certains services judiciaires que de certains conseils généraux, qui consistent à ne pas considérer comme « en danger », ni relevant d'une tutelle, les mineurs étrangers isolés de 16 à 18 ans, en particulier lorsqu'ils sont entre les mains de trafiquants d'êtres humains, de crainte d'être « instrumentalisés » par lesdits trafiquants ;
- des décisions judiciaires interprétant de façon contradictoire selon les tribunaux l'article 21-12 du Code civil qui dispose que l'enfant confié à l'Aide sociale à l'enfance peut réclamer la nationalité française, sans condition de délai entre la prise en charge et la déclaration ;
- l'absence de toute avancée (à la date de rédaction de ce rapport) sur l'accès des adolescents étrangers isolés aux formations en alternance ou par apprentissage.

C'est donc une année très contrastée, dont on ne peut dire qu'elle a permis un plein respect des engagements souscrits par la France lorsqu'elle a ratifié la Convention internationale sur les droits de l'enfant. Son article 2 est pourtant extrêmement clair. Les États doivent veiller au respect des droits de tous les enfants présents sur leur sol « indépendamment de leur origine nationale ».

■ L'accord franco-roumain pour la protection des mineurs roumains en difficulté

Les objectifs de cet accord d'octobre 2002 consistent à : identifier et protéger les mineurs roumains isolés, victimes ou auteurs d'actes délictueux en France ; préparer leur protection et leur réintégration sociale en Roumanie ; favoriser le retour, éventuellement en famille ; suivre dans son pays chaque enfant pendant six mois après son retour ; sensibiliser les familles aux risques ; lutter ainsi contre les réseaux criminels. Ses méthodes sont : la prise en charge, en France, de ces enfants sous contrôle du juge des enfants et avec l'appui de plusieurs ONG ; la préparation du retour par

l'ONG avec le mineur sur une base volontaire ; la création d'un groupe de liaison franco-roumain destiné à faciliter l'identification des mineurs, celle de leur famille et des conditions de départ du mineur vers la France. Dans les quatre mois, il est prévu une élaboration avec les autorités roumaines du projet de suivi éducatif, social et sanitaire. Au vu de ce projet, le juge des enfants français met fin au placement du mineur, ce qui permet son retour. La présence d'un magistrat spécialisé à l'ambassade de France à Bucarest facilite cette démarche.

Cet accord, initié pour la partie française, par le ministre de l'Intérieur et la secrétaire d'État à la Lutte contre l'exclusion, est certes limité et sa mise en application se heurte à de nombreuses difficultés, ce qui est logique, compte tenu de la complexité des situations. Il n'en montre pas moins qu'il est possible de mettre en place des démarches conciliant à la fois l'intérêt de l'enfant et le respect de ses droits. S'il n'est pas reproductible à l'identique avec tous les pays, en particulier ceux qui n'ont pas vocation à adhérer à l'Union européenne, il n'en trace pas moins des directions intéressantes. Pour qu'il produise pleinement ses effets, une coordination nationale s'impose, compte tenu de la diversité des acteurs.

À côté de ces enfants roumains isolés, victimes des filières, parfois conduits au banditisme ou à la prostitution par les trafiquants qui les contrôlent, une partie des enfants roumains présents en France, en particulier les enfants d'origine tzigane, les « Roms », le sont avec leur famille, arrivés régulièrement (le visa n'est plus obligatoire), mais ayant dépassé la date limite de séjour sur le territoire. Le Défenseur a été saisi à plusieurs reprises de situations de familles vivant dans des squats, dont les enfants étaient scolarisés, et menacés de reconduite à la frontière.

Il n'appartient pas au Défenseur des Enfants de se prononcer sur la politique de l'immigration et donc sur le principe des décisions de reconduite à la frontière. Par contre, il est de son rôle de veiller à ce que les procédures soient respectueuses des enfants, ce qui n'a pas toujours été le cas. Il faut noter que ces interventions de l'Institution ont donné des résultats : c'est ainsi que, après un déplacement de la Défenseure dans un commissariat où étaient retenus, notamment, deux bébés, le ministère de l'Intérieur a renoncé à utiliser des locaux manifestement inacceptables

comme locaux de rétention administrative pour des enfants, en particulier des nourrissons, locaux qui étaient situés en sous-sol du commissariat de Bobigny.

■ Poursuivre les efforts de l'Éducation nationale pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés

Dans des conditions souvent difficiles, l'Éducation nationale a poursuivi une politique particulièrement importante de scolarisation adaptée, à travers les centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) (voir p. 127). Cette action a été évaluée en mai 2002 par l'Inspection générale de l'Éducation nationale dans un rapport, *Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France*, qui révèle une grande disparité dans la mise en œuvre des dispositions retenues pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves de tous âges. Toutefois, l'effort de l'Éducation nationale et l'engagement de nombreux maîtres et professeurs, doivent d'autant plus être soulignés que d'autres administrations peinent à prendre en compte ces publics. **Les traumatismes que beaucoup ont vécus, les difficultés linguistiques (même pour ceux supposés francophones), le poids de l'exil, la diversité des âges, les contraintes que font parfois peser les obligations de rembourser la dette contactée auprès des trafiquants, influencent lourdement leur adaptation sociale et scolaire.** Il est évidemment nécessaire que les éducateurs et travailleurs sociaux au contact de ces jeunes connaissent bien ces éléments. Dans ces conditions, les témoignages sont très nombreux pour indiquer qu'il s'agit alors d'élèves souvent captivants et avides d'apprendre.

Il reste donc pleinement nécessaire que les plus âgés d'entre eux puissent avoir accès aux formations en alternance ou en préapprentissage ou par apprentissage. Il faut pour cela qu'ils puissent bénéficier d'**un titre de séjour** leur ouvrant l'accès à ce type de formation, sans attendre d'aléatoires dérogations accordées ou non selon les départements. Rien ne serait pire que de renforcer le nombre d'adolescents sans statut et sans accès à la formation car cela empêche de construire un projet avec les services éducatifs et sociaux.

Redéfinir les conditions de prise en charge des mineurs étrangers isolés

Les groupes de travail réunis en Île-de-France, avant l'été 2003, à l'initiative de Mme Versini ont été l'occasion d'entendre, enfin, autour d'une même table les acteurs de l'État, des collectivités territoriales et de la Justice. Les délimitations territoriales administratives et judiciaires sont en effet totalement inadaptées face à des publics dont la caractéristique première est d'être mobile. Sur une même ligne de RER, un enfant passe dans le ressort de deux cours d'appel différentes, de plusieurs brigades des mineurs aux politiques différentes et de quatre conseils généraux qui ont chacun leur propre organisation. Tant notre appareil judiciaire qu'administratif est fondé sur la notion de résidence, concept tout à fait dépassé par rapport à ces populations itinérantes. C'est également sur cette base territoriale que sont conçues les prises en charge financières par les collectivités locales. Il est évidemment logique que le conseil général de Seine-Saint-Denis, pour prendre ce seul exemple, demande à ne pas supporter seul la prise en charge financière de la protection de tous les mineurs isolés arrivés à Roissy, aéroport que le hasard géographique a placé dans ce département mais dont la vocation est internationale. Il est par ailleurs nécessaire de lever toute ambiguïté sur les notions de zone d'attente et de zone internationale. Il ne saurait y avoir de zone au statut juridique indéfini sur le territoire français.

À l'époque de la rédaction de ce rapport, l'incertitude est encore totale sur les conclusions qui seront tirées de ces réunions de travail, où se sont exprimées des convergences mais aussi des divergences. Il serait désastreux que cela débouche sur un *statu quo*, dont les mineurs étrangers seraient une fois de plus victimes. Il y a une opportunité, pour la France, de témoigner d'une prise en compte réaliste et respectueuse des droits. Elle doit être saisie.

10 Déplacement de la Défenseure des Enfants en Polynésie française

À 18 000 kilomètres de la métropole, la Polynésie française comporte, pour ce qui concerne la situation des enfants et des adolescents, de profondes singularités. Par leur nombre et leur proportion dans la population générale d'abord : la population polynésienne est jeune. Le groupe des moins de vingt ans représente près de 50 % de l'ensemble, contre 26 % en France métropolitaine et 37 % pour l'ensemble des DOM-TOM

Une population jeune, où l'espérance de vie, quoiqu'élevée (71,4 ans), est inférieure à celle de la métropole (78 ans), malgré le niveau remarquablement faible de la mortalité infantile (7 pour mille). Une population soumise à des chocs culturels considérables, dus à l'irruption du modèle « occidental » (européen, mais aussi nord-américain, japonais), chocs dont les enfants et les adolescents font bien souvent les frais. Une population, enfin, très concentrée dans l'archipel de la Société, en particulier les îles du Vent, Tahiti et Mooréa, qui rassemble à lui seul environ 85 % de la population du Territoire. Mais les autres archipels (Marquises, Tuamotu, Gambier et Australes) comptent, eux aussi, nombre de communautés dont les besoins fondamentaux, éducatifs et sanitaires notamment, doivent bien évidemment être respectés. Au total, les 250 000 habitants des cinq archipels sont répartis sur soixante-seize îles et atolls, qui ne couvrent qu'à peine plus de 3 000 km^2. Mais il s'y ajoute quarante-deux îles inhabitées, le tout représentant une superficie – très majoritairement maritime – de quelque cinq millions de km^2, soit l'équivalent de la surface de l'Europe.

On conçoit alors les difficultés, dans lesquelles s'est élaborée au fil des années la politique en faveur des enfants et des adolescents, compte tenu – notamment – des distances immenses à parcourir. S'y ajoutent une grande multiplicité ethnique et culturelle ainsi qu'une profonde singularité institutionnelle, celle qu'ont conférées à la Polynésie française son histoire récente et son évolution particulière.

Devenue territoire d'Outre-mer en 1946 après avoir été protectorat (1842) puis établissements français d'Océanie

(1880), la Polynésie française est aujourd'hui régie par des textes de 1996 définissant son statut d'autonomie au sein de la République. De ce statut résultent des compétences appartenant pour partie au Haut-Commissaire, représentant l'État (relations extérieures, situation des étrangers, monnaie, défense, ordre public, justice notamment) et pour la plus grande partie aux institutions du Territoire (Présidence, Gouvernement, Assemblée et Conseil économique, social, culturel).

De ce partage des responsabilités naissent des pratiques qui différencient la Polynésie d'un département métropolitain ou d'Outre-mer, notamment dans le domaine social et éducatif. D'autant que les règles de droit applicables proviennent soit de textes particuliers soit de textes adoptés par la France mais spécialement adaptés au Territoire. L'Assemblée de Polynésie vote le budget du Territoire mais ce dernier reçoit aussi des sommes directement versées par la métropole ; notamment celles qui sont affectées chaque année en compensation de la fermeture du Centre d'expérimentation du Pacifique en 1996, soit 150 millions d'euros. Au total, les dépenses de l'État se montent à un peu plus d'un milliard d'euros par an. En revanche, l'impôt sur le revenu n'existe pas en Polynésie française.

La situation sociosanitaire des enfants et adolescents de Polynésie française est marquée d'abord par une structure familiale très particulière. Les deux tiers de la population, les Polynésiens de souche sont très attachés à un modèle culturel où prédomine une conception de la famille, la « famille élargie », dans laquelle l'enfant est celui du groupe et non pas seulement celui d'un noyau restreint. Les autres communautés des archipels (métis, chinois, européens) portent elles aussi leurs conceptions propres de la famille et du rôle qu'y jouent les enfants. Les chocs culturels que vit la population du Territoire où le modèle culturel de la famille nucléaire tend à s'imposer de plus en plus, sont parfois difficilement ressentis par la communauté polynésienne, encore très attachée à la famille élargie et à son rôle dans l'éducation des enfants.

La violence, y compris sexuelle, dont les enfants et adolescents sont victimes, n'est pas étrangère à cette évolution. Les autorités du Territoire s'alarment à juste titre de la fréquence des agressions sexuelles commises, en particulier

à l'égard des filles et des jeunes femmes (près de 90 % des victimes), parfois très jeunes (en moyenne dix à douze ans) et, le plus souvent, au sein du milieu familial. Ces mêmes autorités regrettent que trop d'enfants soient livrés à eux-mêmes, victimes d'une vigilance familiale par trop défaillante. La structure de l'habitat, en outre, favorise une grande promiscuité et le recours aux toxiques (alcool, drogues illicites, en particulier la version locale du cannabis : le paka) est en plein développement. La consommation d'alcool atteignait, en 1995, 13 litres d'alcool pur par habitant de plus de quinze ans, soit l'une des plus fortes au monde, et ne montre depuis aucun signe de fléchissement, bien au contraire.

Dans le domaine sanitaire, le développement du Territoire marque de remarquables performances dont témoigne la **chute de la mortalité infantile**, passée entre 1982 et 1992 de 35 pour mille à 7 pour mille aujourd'hui. Une ombre à ce tableau, néanmoins : la fréquence des grossesses d'adolescentes et très jeunes femmes : 14 % des 5 000 naissances que dénombre l'archipel annuellement surviennent chez des mères âgées de 13 à 20 ans soit six fois plus qu'en métropole, proportionnellement au nombre de naissances.

Dans le domaine sanitaire, en Polynésie comme ailleurs, le parent pauvre demeure la psychiatrie et, très singulièrement, la pédopsychiatrie, les structures actuelles de prise en charge étant totalement insuffisantes pour répondre à la demande. Il n'existe à Tahiti qu'un service de psychiatrie infanto-juvénile ambulatoire, situé au Centre de la mère et de l'enfant, entièrement saturé, et aucune structure d'hospitalisation dans cette discipline. Tahiti ne compte qu'un pédopsychiatre de service public. De ce fait, dès lors qu'une hospitalisation s'impose, l'enfant ou l'adolescent est dirigé soit vers l'hôpital psychiatrique du Territoire, spécialisé dans les adultes, soit dans le service de pédiatrie de l'hôpital Mamao de Papeete, hôpital général, qui compte – pour tout l'établissement – une seule psychologue. Dans les deux cas, la prise en charge est inadaptée. Les soins ambulatoires en pédopsychiatrie sont, eux aussi, marqués par la plus grande pénurie. D'ailleurs, un indicateur de cette situation peut être trouvé dans la fréquence des suicides, de plus en plus précoces.

Un autre grave sujet de préoccupation : la situation des enfants handicapés. C'est aussi par la carence et la pénurie

qu'elle se caractérise. Mises à part quelques exceptionnelles réalisations, telles que la Permanence éducative médicale spécialisée (PEMS) de Moorea qui accueille des cas très lourds avec autant d'humanité que d'efficacité, ou encore plusieurs établissements scolaires qui pratiquent l'intégration d'enfants handicapés de manière remarquable tels que l'école élémentaire de Taone à Pirae, le Centre pour les déficients de l'ouïe et de la parole de Pirae et le collège d'Arue, l'insuffisance criante est la règle. Les chiffres en témoignent : sur les 1 359 enfants handicapés du Territoire, seulement 159 sont intégrés en milieu scolaire classique. Il existe à ce jour une seule classe d'intégration scolaire (CLIS) de douze enfants handicapés mentaux, aucune unité pédagogique d'intégration (UPI) sur le Territoire, trois sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et quelques classes de perfectionnement. La situation est comparable pour ce qui concerne les enfants lourdement handicapés pour lesquels le besoin en établissements spécialisés n'est réellement pas satisfait. Le Territoire ne comporte en effet pas d'institut de rééducation et dénombre beaucoup trop peu d'enseignants spécialisés ou de personnel formé.

Cette situation contraste avec **les très grands efforts accomplis de longue date par le Territoire et par l'État dans le domaine de l'éducation classique**. Sur ce point, il est remarquable de constater que l'immense majorité des agglomérations, malgré leur dispersion sur un territoire démesuré, compte au moins une école primaire et, bien souvent, une école secondaire. C'est, dans de telles conditions, un tour de force que d'avoir scolarisé la quasi-totalité des enfants de trois à seize ans, l'État prenant en charge la plus grande partie des dépenses en ce domaine.

Certes, il y a quelques ombres à ce tableau, tels qu'un absentéisme important de la part des enfants dès le collège et des abandons scolaires non négligeables, un taux élevé d'échecs scolaires, ainsi qu'un manque de places d'internat pour répondre aux besoins des îles les plus éloignées. Mais dans l'ensemble, le système éducatif, malgré des difficultés inhérentes au plurilinguisme de nombreux enfants se révèle performant.

Qu'en est-il des enfants qui, maltraités, déscolarisés, livrés à eux-mêmes sont, de fait, sous la responsabilité de

la puissance publique ? Ce sont les autorités du Territoire, en l'occurrence le ministre de la Solidarité de la Famille et de l'Enfance, qui remplissent ici le rôle dévolu en métropole à l'Aide sociale à l'enfance.

En Polynésie comme ailleurs, certains enfants, même très jeunes, doivent être retirés à leurs familles par la justice ou bénéficier d'une protection administrative. Pour ce faire, il conviendra de les placer en institutions, telles que le remarquable Village d'enfants SOS de Papara, ou, dans des familles d'accueil. Dans les deux cas, les places sont trop peu nombreuses et les familles d'accueil qui reçoivent du Territoire une dotation par enfant mais ne sont pas salariées par l'administration, sont à la fois trop rares, trop peu contrôlées et très peu formées. La Polynésie manque de travailleurs sociaux et de structures adaptées aux mineurs victimes de maltraitance, dont les deux tiers sont âgés de moins de quinze ans.

Selon les chiffres fournis par la justice, les agressions contre les mineurs qui, en 2001, représentaient en France métropolitaine 29,1 % de toutes les agressions, atteignent en Polynésie la proportion de 40 %, et sont des agressions sexuelles dans leur majorité (mais le taux de délinquance générale en Polynésie française, est beaucoup plus faible qu'en métropole). On mesure à ces chiffres l'importance qu'il y aurait à voir se mettre en place un suivi médico-judiciaire permettant aux délinquants sexuels, au sortir de la prison, d'être traités, de manière à éviter la récidive. Or, un tel système, pourtant prévu par la loi, n'existe pas en Polynésie française, faute de médecin coordonnateur notamment.

À noter enfin, que la prison de Tahiti ne comporte pas de quartier de mineurs, alors même que les mineurs auteurs de crimes et de délits sont en nombre non négligeable et sont de plus en plus jeunes (20 % ont moins de 14 ans). Une prison surpeuplée qui, lorsque nous l'avons visitée (en juin 2003), comptait 300 détenus pour 126 places, 60 % d'entre eux étant incarcérés pour criminalité sexuelle. Nous avons pu visiter des cellules dites « individuelles » (5,85 m^2) où cohabitent deux détenus. Des avis unanimes recueillis sur place, cette prison vétuste devrait être détruite et remplacée par une autre qui comporterait un quartier de mineurs où des activités spécifiques pourraient être menées, comme le veut la loi.

Reste enfin le délicat problème de l'adoption en Polynésie française. Sur le Territoire, existe la tradition du don d'enfant au sein de la communauté, l'enfant « faamu », littéralement celui que l'on « fait manger », sorte de parenté adoptive qui ne rompt pas les liens de l'enfant avec ses parents biologiques. De plus en plus, des enfants polynésiens ont été adoptés au cours des dernières décennies par des métropolitains, par une adaptation « de fait » de cette procédure traditionnelle. Des abus ont été constatés dans certains cas, des pressions économiques notamment. Dans d'autres cas, la tradition du maintien des liens entre l'enfant et sa famille d'origine a été respectée par les parents adoptants, malgré la distance. Cette procédure était formalisée par la dévolution d'une délégation d'autorité parentale par les juridictions de Tahiti aux parents adoptants, munis d'un agrément obtenu dans leur département d'origine. L'adoption se trouvant alors confirmée au bout de deux ans par un jugement, moyennant l'accord des parents biologiques.

Cette procédure a été très utilisée, comme en témoignent les chiffres : 112 délégations d'autorité parentale en 1998, 130 en 1999, 118 en 2000. En moyenne, et jusqu'à cette date, ce sont approximativement 2 % des enfants polynésiens qui, chaque année, se sont trouvés confiés en adoption, taux fort élevé au regard de la population du Territoire. En valeur absolue, quelque 5 000 adoptions sont réalisées en France chaque année, dont 1 000 enfants nés sur le sol français : parmi ceux-ci 500 viennent des DOM-TOM dont une centaine de Polynésie. Depuis 1999, l'adoption *via* la délégation d'autorité parentale ne cesse de décroître (89 en 2001, 71 en 2002) car les services sociaux de Territoire souhaitent voir l'adoption passer par leur canal, ce qui suppose que les enfants fassent l'objet d'une tutelle de droit commun, tutelle exercée localement par un « conseil de famille ».

Cette nouvelle procédure prend une importance croissante : 11 en 2000, 21 en 2001. Mais qui doit présider le conseil de famille ? Le Haut Commissaire, représentant de l'État, ou les représentants du Territoire ? Ces derniers souhaitent qu'un décret en Conseil d'État vienne confirmer la prédominance du Territoire au sein du conseil de famille. Le juge des tutelles nommé sur le Territoire en 2002 demande une clarification des textes avant de continuer à utiliser cette procédure.



La situation est aujourd'hui bloquée et demande, à l'évidence, une solution urgente. En juin 2003, quinze dossiers d'adoptions étaient « en instance », c'est-à-dire *de facto* paralysés.

Dix propositions de la Défenseure des Enfants

■ 1 - Cesser de développer l'accueil des enfants âgés de deux à trois ans en maternelle dans les conditions actuelles. Organiser rapidement une conférence de consensus sur la définition d'un accueil adapté à cet âge.

Le développement de l'accueil des enfants à partir de deux ans dans les écoles maternelles s'est produit sans une réflexion préalable suffisante sur les conditions nécessaires pour que soient respectés les besoins des enfants. Des questions majeures pour le développement de l'enfant se jouent précisément entre deux et trois ans, aux plans linguistique, psychologique, physiologique et social. Il est nécessaire de réunir rapidement des spécialistes du développement de l'enfant (pédiatres, pédopsychiatres, enseignants, linguistes, sociologues de l'enfance en particulier) selon le modèle de la conférence de consensus largement expérimenté en médecine. Les conclusions pourraient alors en être reprises avec les représentants des familles, des enseignants, du ministère de l'Éducation nationale et des collectivités locales, pour élaborer un accueil réellement adapté. Dans l'attente, la sagesse commande d'arrêter d'étendre cet accueil dans les conditions actuelles.

■ 2 - Réviser les programmes de formation des IUFM : renforcer la partie pédagogique et organiser un véritable tutorat. Supprimer le recours aux étudiants comme moyen de remplacement des enseignants manquants. Renforcer la pédagogie propre à l'école maternelle.

Contrairement à une opinion largement répandue, l'activité principale des étudiants dans les instituts universitaires de formation des maîtres n'est pas de s'immerger dans la compréhension de ce qu'est, au quotidien, la relation enseignant-enseignés et la vie d'un établissement scolaire.

L'essentiel des heures de cours est paradoxalement consacré à un approfondissement des matières qu'ils ont déjà étudiées lors de leurs années de formation universitaire préalables. De plus, les mises en situation professionnelle (heures de cours assurées devant des élèves) bénéficient rarement d'un tutorat réel. Les étudiants en IUFM sont utilisés comme des « moyens d'enseignement » pour remplacer les enseignants manquants. Il faudrait, bien au contraire, que soient préparés, avec des tuteurs présents, enseignants expérimentés, de vrais parcours pédagogiques dans des situations variées. Il est essentiel de réviser en ce sens la formation des futurs enseignants.

■ 3 - Mettre en place, pour les élèves « décrocheurs » et en rupture scolaire, dans chaque académie, un établissement d'enseignement secondaire les accueillant, hors sectorisation, avec des équipes éducatives volontaires, et une pédagogie adaptée.

Il n'est pas acceptable, et contraire aux engagements pris par la France en ratifiant la Convention internationale sur les droits de l'enfant, de voir chaque année des milliers d'enfants déscolarisés, en rupture avec l'école. Les maintenir dans leurs établissements d'origine n'est une solution ni pour eux ni pour l'établissement. Leur nombre justifie que soit mis en place dans chaque académie un établissement les accueillant hors sectorisation. Depuis plusieurs dizaines d'années, il existe un tout petit nombre de collèges et lycées qui donnent des résultats incontestables, organisés avec des équipes éducatives volontaires et une pédagogie adaptée. Une réponse de cette nature est de l'intérêt de tous : des élèves décrocheurs, bien évidemment, ainsi que de leur famille, des enseignants et personnels qui veulent relever ce défi pédagogique, mais aussi des établissements d'origine qui ne peuvent plus accueillir ces élèves. Il s'agit aussi là de véritables laboratoires de pédagogie innovante.

■ 4 - Élaborer un plan de relance des internats, pour les élèves géographiquement isolés ou privés de bonnes conditions d'étude, avec un fonctionnement possible le week-end.

Depuis trente ans, les directives de l'Éducation nationale tendaient à la fermeture des internats. Depuis la circulaire du 24 avril 2002, la tendance est inversée. Il reste à concrétiser

cette volonté nouvelle. L'internat scolaire est en effet un des outils de réduction des inégalités en offrant à tous les enfants les moyens d'un apprentissage scolaire plus apaisé et d'une formation humaine à la vie en collectivité. Il doit être un choix et non une sanction. Pour cela l'accueil durant les week-ends doit être possible.

■ 5 - Lancer un plan d'urgence pour l'accueil des enfants handicapés privés de prise en charge adaptée, aujourd'hui en situation sinistrée.

Ceci implique le repérage des enfants par toutes les instances d'orientation. Il faut replacer l'enfant et ses besoins éducatifs au centre du processus d'évaluation, ce qui implique de subordonner toute proposition d'orientation à un entretien avec l'enfant (lorsqu'il a la capacité de s'exprimer) et ses parents, d'affiner l'évaluation médicale et de doter en conséquence les commissions de l'éducation spéciale (CDES). Les départements qui ne procèdent pas à une étude approfondie de chaque situation pourraient s'inspirer des bonnes pratiques mises en place par certaines CDES. Le dispositif Handiscol devrait être mobilisé dans ce but.

Ceci implique également une recherche de solution pour les milliers de jeunes adultes maintenus en établissements pour enfants, notamment en recourant à l'accueil familial, système peu utilisé, alliant qualité de la prise en charge et rapidité de mise en œuvre. On pourrait ainsi dégager davantage de places en établissements pour enfants.

■ 6 - Doter tous les établissements spécialisés dans l'accueil d'enfants handicapés d'enseignants spécialement formés pour ce faire.

Il faut, bien entendu, que l'école accueille de façon plus habituelle des élèves handicapés, comme cela se fait déjà dans de nombreux établissements : cela passe parfois par l'adaptation des locaux, le plus souvent par un appui sur des auxiliaires de vie scolaire, à coup sûr par un développement de la formation initiale et continue des enseignants et personnels de l'Éducation nationale sur l'accueil de l'enfant handicapé, accompagnée de contacts directs, même limités dans le temps, avec des établissements scolaires qui pratiquent l'intégration.

Mais on doit s'interroger sur la persistance d'un double système d'éducation, celui de l'école et celui de l'éducation spéciale. Ne doit-on pas tendre vers un réseau d'établissements, liés les uns aux autres ? Dans l'attente, il est indispensable de recruter et d'affecter des enseignants (formés pour ce faire) dans les établissements spécialisés. Il faut mettre fin au « désert éducatif » dont souffrent tant d'enfants handicapés.

■ 7 - Valoriser les bonnes pratiques permettant de surmonter les violences au sein de l'école.

Trop souvent, pour répondre à la violence qui s'exprime en son sein, l'institution scolaire reproduit le fonctionnement de la justice. Elle doit certes recourir à cette dernière lorsque des délits ou des crimes sont commis, mais aussi inventer des procédures qui lui soient propres et qui soient adaptées aux enfants et aux adolescents. Punitions et sanctions doivent y être régulées selon des procédures originales, conformes aux missions de l'école, ce qui n'est pas toujours le cas lorsque le modèle de l'institution judiciaire imprègne par trop le fonctionnement des conseils de discipline. Des établissements ont mis en place des procédures innovantes, après concertations entre tous les acteurs de la vie scolaire. Elles donnent des résultats et doivent être valorisées.

■ 8 - Entreprendre une étude épidémiologique sur le recours aux châtiments corporels comme moyen d'éducation par les familles et une campagne d'information pour une éducation sans violence ni humiliation.

La relation éducative ne peut se dérouler sans accrocs ni conflits. Ce rapport de force implicite entre l'éducateur et l'éduqué, ce mode d'exercice de l'autorité parentale, passe encore trop souvent par le châtiment corporel ou l'humiliation. Afin de mieux mettre en œuvre une politique de prévention et de la cibler, une étude épidémiologique permettrait, au-delà des statistiques nécessaires, d'apprécier les racines de ces conduites violentes et de préparer une campagne d'information efficace pour faire basculer ces comportements inacceptables.

■ 9 - Mettre en œuvre une démarche concertée pour aboutir à des établissements totalement sans tabac.

Les collégiens et lycéens représentent un enjeu fondamental face au tabagisme. L'addiction au tabac, qualifié de « fléau social » dès la loi Évin, est en effet d'autant plus difficile à combattre que l'accoutumance aura commencé tôt. Pour l'État, protéger à court et long terme la santé des enfants, c'est s'engager à faire respecter le principe d'établissements scolaires sans tabac. L'élaboration des projets d'établissement est particulièrement favorable pour forger la conscience collective du problème (élèves et équipes pédagogiques confondus) et mettre en place les dispositifs adaptés pour faciliter le sevrage.

■ 10 - Préparer la découverte, à l'école, des systèmes de croyance et de la tolérance.

Celle-ci peut devenir un outil d'apprentissage du respect réciproque, à travers la découverte des valeurs propres aux systèmes de croyance. Elle peut alors être un outil d'ouverture aux autres à l'inverse des démarches excluantes propres aux intégrismes. Cela suppose un effort très important d'élaboration d'outils pédagogiques à disposition des maîtres.

Axes de travail 2004

Le travail portant sur l'analyse des saisines individuelles, ou sur l'identification et l'approfondissement des problématiques collectives, a conduit la Défenseure des Enfants à poursuivre et à engager plusieurs axes et thèmes de recherche pour 2004. Bien entendu, le thème de l'éducation et celui de la prise en charge des enfants handicapés continueront à être traités, d'autant qu'ils seront l'objet de grands débats publics et de la mise en œuvre de programmes majeurs, dont la réforme de la loi de 1975 sur la prise en charge du handicap.

L'enfant et l'action des départements

C'est le thème majeur retenu pour l'année 2004. Il abordera les différents aspects des relations de l'enfant (et de sa famille) avec les services sociaux départementaux en général et particulièrement l'Aide sociale à l'enfance. Il s'agira d'analyser les conditions dans lesquelles les enfants peuvent accéder aux droits explicites reconnus dans les articles 3, 20, 21, 25 de la Convention internationale sur les droits de l'enfant.

Seront en particulier examinées les questions relatives à l'Aide sociale à l'enfance, à la Protection maternelle et infantile, à l'adoption, à l'articulation entre les décisions de l'autorité judiciaire et leur mise en œuvre effective.

La formation initiale et continue des travailleurs sociaux sera examinée de façon approfondie. La question du « secret professionnel » sera mise en lumière.

Ce travail mettra en évidence les réponses et initiatives respectueuses des enfants, qui donnent des résultats très positifs partout où les équipes sociales se sont mobilisées et ont innové en ce sens. Il permettra d'examiner comment, dans un domaine où la décentralisation est effective depuis de nombreuses années, peuvent s'articuler égalité des enfants devant la loi et égalité dans l'accès aux droits avec l'affirmation de choix départementaux.

L'enfant confronté au monde de la prison

Depuis plusieurs mois, l'incarcération des mineurs est croissante. S'y ajoute la question du maintien des liens entre des majeurs incarcérés et leurs enfants et celle, également croissante, de l'incarcération de jeunes mères avec leurs bébés. La nécessité de maintenir une justice adaptée à la spécificité des enfants est reconnue, mais la crise que connaît la Protection judiciaire de la jeunesse ne facilite pas la mise en place des mesures préventives et alternatives à l'incarcération. La question peut d'autant moins être négligée que le respect dû aux victimes (souvent mineures elles-mêmes) suppose des solutions diminuant les risques de récidive.

L'adolescence

La Défenseure poursuivra ses efforts pour promouvoir partout les moyens d'apporter aux adolescents la diversité des appuis et des structures dont ils ont besoin. En particulier, il paraît essentiel, pour que se développe réellement une culture commune sur l'adolescence entre toutes les professions concernées, que se multiplient les enseignements pluridisciplinaires sur ce thème.

D'autres thèmes de travail pourront bien entendu être induits par des événements d'actualité qui feraient surgir de nouvelles questions. Il est certain que le sujet des mineurs étrangers restera l'une de ces questions.

Annexes

LOI DU 6 MARS 2000

complétée par la loi du 22 janvier 2002
et par la loi du 18 mars 2003

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1er

Il est institué un Défenseur des Enfants, autorité indépendante.

Il est chargé de défendre et de promouvoir les droits de l'enfant consacrés par la loi ou par un engagement international régulièrement ratifié ou approuvé.

Il reçoit les réclamations individuelles d'enfants mineurs ou de leurs représentants légaux qui estiment qu'une personne publique ou privée n'a pas respecté les droits de l'enfant.

Lorsqu'il a été saisi directement par l'enfant mineur, il peut en informer son représentant légal.

Les réclamations peuvent lui être présentées par les associations reconnues d'utilité publique qui défendent les droits des enfants.

Article 2

Le Défenseur des Enfants est nommé pour six ans par décret en Conseil des ministres. Il ne peut être mis fin à ses fonctions avant l'expiration de ce délai qu'en cas d'empêchement constaté dans des conditions définies par décret en Conseil d'État. Son mandat n'est pas renouvelable.

Article 3

Lorsqu'une réclamation mettant en cause une administration, une collectivité publique territoriale ou tout autre organisme investi d'une mission de service public présente un caractère sérieux, le Défenseur des Enfants la transmet au Médiateur de la République dans les conditions prévues par une convention conclue entre lui et ce dernier. L'enfant concerné ou ses représentants légaux sont informés par le Défenseur des Enfants du résultat de ces démarches.

Lorsqu'une réclamation mettant en cause une personne physique ou une personne morale de droit privé n'étant pas investie d'une mission de service public lui paraît justifiée, le Défenseur des Enfants fait toutes les recommandations qui lui paraissent de nature à régler les difficultés dont il est saisi et recommande à la personne concernée toute solution permettant de régler en droit ou en équité la situation de l'enfant mineur, auteur de la réclamation.

Le Défenseur des Enfants peut demander aux personnes physiques et morales de droit privé n'étant pas investies d'une mission de service public communication de toutes pièces ou dossier concernant la réclamation dont il est saisi. Cette demande est motivée. Le caractère secret des pièces dont il demande communication ne peut lui être opposé. En vue d'assurer le respect du secret professionnel, il veille à ce qu'aucune mention ne permettant l'identification des personnes dont le nom lui aurait été ainsi révélé ne soit faite dans les documents publiés sous son autorité.

Lorsqu'il apparaît au Défenseur des Enfants que les conditions de fonctionnement d'une personne morale de droit public ou de droit privé portent atteinte aux droits de l'enfant, il peut lui proposer toutes mesures qu'il estime de nature à remédier à cette situation.

Il est informé de la suite donnée à ses démarches. À défaut de réponse satisfaisante dans le délai qu'il a fixé, il peut rendre publiques ses recommandations. La personne morale ou physique mise en cause peut rendre publique la réponse faite et, le cas échéant, la décision prise à la suite de la démarche faite par le Défenseur des Enfants.

Lorsqu'il lui apparaît que l'application des dispositions législatives ou réglementaires relatives aux droits des enfants aboutit à des situations inéquitables, il peut proposer les modifications qui lui paraissent opportunes.

Il peut également suggérer toute modification de textes législatifs ou réglementaires visant à garantir un meilleur respect des droits de l'enfant, notamment en transposant en droit interne les stipulations des engagements internationaux visés à l'article 1er qui sont dépourvus d'effet direct.

Article 4

Le Défenseur des Enfants porte à la connaissance de l'autorité judiciaire les affaires susceptibles de donner lieu à une mesure d'assistance éducative telle que prévue par l'article 375 du code civil ou toutes informations qu'il aurait recueillies à l'occasion de sa saisine par un mineur impliqué dans une procédure en cours.

Il informe le président du conseil général compétent des affaires susceptibles de justifier une intervention du service de l'aide sociale à l'enfance.

Article 5

Le Défenseur des Enfants assure la promotion des droits de l'enfant et organise des actions d'information sur ces droits et leur respect effectif.

À l'occasion de la journée nationale des droits de l'enfant, il présente au Président de la République et au Parlement un rapport annuel dans lequel il établit le bilan de son activité. Ce rapport est publié.

Article 6

La réclamation individuelle adressée au Défenseur des Enfants n'interrompt pas les délais de recours devant les juridictions compétentes.

Article 7

L'article L. 194-1 du code électoral est ainsi rédigé : « Art. L. 194-1. – Pendant la durée de leurs fonctions, le Médiateur de la République et le Défenseur des Enfants ne peuvent être candidats à un mandat de conseiller général s'ils n'exerçaient le même mandat antérieurement à leur nomination. »

Article 8

L'article L. 230-1 du code électoral est ainsi rédigé : « Art. L. 230-1. – Pendant la durée de leurs fonctions, le Médiateur de la République et le Défenseur des Enfants ne peuvent être candidats à un mandat de conseiller municipal s'ils n'exerçaient le même mandat antérieurement à leur nomination. »

Article 9

Le cinquième alinéa de l'article L. 340 du code électoral est ainsi rédigé :

« Pendant la durée de leurs fonctions, le Médiateur de la République et le Défenseur des Enfants ne peuvent être candidats à un mandat de conseiller régional s'ils n'exerçaient le même mandat antérieurement à leur nomination. »

Article 10

Dans la limite de ses attributions, le Défenseur des Enfants ne reçoit d'instruction d'aucune autorité.

Il ne peut être poursuivi, recherché, arrêté, détenu ou jugé à l'occasion des opinions qu'il émet ou des actes qu'il accomplit dans l'exercice de ses fonctions.

Il ne peut intervenir dans une procédure engagée devant une juridiction ni remettre en cause le bien-fondé d'une décision juridictionnelle, mais a la faculté de faire des recommandations à la personne morale ou physique mise en cause.

Il peut, ou outre, en cas d'inexécution d'une décision de justice passée en force de chose jugée, enjoindre à la personne physique ou morale mise en cause de s'y conformer dans un délai qu'il fixe. Si cette injonction n'est pas suivie d'effet, l'inexécution de la décision de justice fait l'objet d'un rapport spécial publié au *Journal officiel*.

Article 11

Est puni de six mois d'emprisonnement et de 25 000 F d'amende le fait, pour toute personne, de faire ou de laisser figurer le nom du Défenseur des Enfants suivi ou non de l'indication de sa qualité, dans tout document de propagande ou de publicité, quelle qu'en soit la nature.

Article 12

Les crédits nécessaires à l'accomplissement de la mission du Défenseur des Enfants sont inscrits au budget du Premier ministre. Les dispositions de la loi du 10 août 1922 relatives au contrôle financier ne sont pas applicables à leur gestion.

Le Défenseur des Enfants présente ses comptes au contrôle de la Cour des comptes.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'État.

Article 13

I. – Les dispositions des articles 1er à 8 et 10 à 12 sont applicables à Mayotte.

« Pour l'application du second alinéa de l'article 4, jusqu'au transfert de l'exécutif de la collectivité départementale du préfet au président du conseil général, les mots : "président du conseil général compétent" sont remplacés par le mot : "préfet".

« II. – Les dispositions des articles 1er à 6 et 10 à 12 sont applicables dans les îles Wallis-et-Futuna ». Pour l'application du second alinéa de l'article 4, les mots : "le président du conseil général compétent" sont remplacés par les mots : "l'administrateur supérieur des îles Wallis-et-Futuna" et les mots : "service de l'aide sociale à l'enfance" par les mots : "service territorial de l'inspection du travail et des affaires sociales".

« III. – Les dispositions des articles 1er à 6 et 10 à 12 sont applicables en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie ». Pour l'application du second alinéa de l'article 4 en Polynésie française, les mots : "président du conseil général compétent" sont remplacés par les mots : "président du gouvernement" et les mots : "service de l'aide sociale à l'enfance" par les mots : "service territorial de l'aide sociale".

« Pour l'application du même alinéa en Nouvelle-Calédonie, les mots : "président du conseil général compétent" sont remplacés par les mots : "président de l'assemblée de province territorialement compétent" et les mots : "service de l'aide sociale à l'enfance" par les mots : "service provincial de l'aide sociale". »

L'article 111 de la loi N° 2003-239 du 18 mars 2003 sur la Sécurité intérieure modifie l'article 4 de la loi N° 2000-494 du 6 juin 2000 portant création d'une Commission nationale de déontologie de la sécurité en ces termes : « La commission peut également être saisie directement par le Défenseur des Enfants. »

CONVENTION INTERNATIONALE SUR LES DROITS DE L'ENFANT

Préambule

Les États parties à la présente Convention,

Considérant que, conformément aux principes proclamés dans la Charte des Nations unies, la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine ainsi que l'égalité et le caractère inaliénable de leurs droits sont le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde,

Ayant à l'esprit le fait que les peuples des Nations unies ont, dans la Charte des Nations unies, proclamé à nouveau leur foi dans les droits fondamentaux de l'homme et dans la dignité et la valeur de la personne humaine, et qu'ils ont résolu de favoriser le progrès social et d'instaurer de meilleures conditions de vie dans une liberté plus grande,

Reconnaissant que les Nations unies, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et dans les pactes internationaux relatifs aux droits de l'homme, ont proclamé et sont convenues que chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés qui y sont énoncés, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation,

Rappelant que, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, les Nations unies ont proclamé que l'enfance a droit à une aide et à une assistance spéciales,

Convaincus que la famille, unité fondamentale de la société et milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous ses membres et en particulier des enfants, doit recevoir la protection et l'assistance dont elle a besoin pour pouvoir jouer pleinement son rôle dans la communauté,

Reconnaissant que l'enfant, pour l'épanouissement harmonieux de sa personnalité, doit grandir dans le milieu familial, dans un climat de bonheur, d'amour et de compréhension,

Considérant qu'il importe de préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la Charte des Nations unies, et en particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité,

Ayant à l'esprit que la nécessité d'accorder une protection spéciale à l'enfant a été énoncée dans la Déclaration de Genève de 1924 sur les droits de l'enfant et dans la Déclaration des droits de l'enfant adoptée par les Nations unies le 20 novembre 1959, et qu'elle a été reconnue dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (en particulier aux articles 23 et 24) dans le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (en particulier à l'article 10) et dans les statuts et instruments pertinents des institutions spécialisées et des organisations internationales qui se préoccupent du bien-être de l'enfant,

Ayant à l'esprit que, comme indiqué dans la déclaration des Droits de l'enfant, « l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant comme après la naissance »,

Rappelant les dispositions de la Déclaration sur les principes sociaux et juridiques applicables à la protection et au bien-être des enfants, envisagés surtout sous l'angle des pratiques en matière d'adoption et de placement familial sur les plans national et international de l'Ensemble de règles minima des Nations unies concernant l'administration de la justice pour mineurs (Règles de Beijing) et de la Déclaration sur la protection des femmes et des enfants en période d'urgence et de conflit armé,

Reconnaissant qu'il y a dans tous les pays du monde des enfants qui vivent dans des conditions particulièrement difficiles, et qu'il est nécessaire d'accorder à ces enfants une attention particulière,

Tenant dûment compte de l'importance des traditions et valeurs culturelles de chaque peuple dans la protection et le développement harmonieux de l'enfant,

Reconnaissant l'importance de la coopération internationale pour l'amélioration des conditions de vie des enfants dans tous les pays, en particulier dans les pays en développement,

Sont convenus de ce qui suit :

PREMIÈRE PARTIE

Article premier

Au sens de la présente convention, un enfant s'entend de tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable.

Article 2

Les États parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout

enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation.

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions de ses parents, de ses représentants légaux ou des membres de sa famille.

Article 3

Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.

Les États parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées.

Les États parties veillent à ce que le fonctionnement des institutions, services et établissements qui ont la charge des enfants et assurent leur protection soit conforme aux normes fixées par les autorités compétentes, particulièrement dans le domaine de la sécurité et de la santé et en ce qui concerne le nombre et la compétence de leur personnel ainsi que l'existence d'un contrôle approprié.

Article 4

Les États parties s'engagent à prendre toutes les mesures législatives, administratives et autres qui sont nécessaires pour mettre en œuvre les droits reconnus dans la présente Convention. Dans le cas des droits économiques, sociaux et culturels, ils prennent ces mesures dans toutes les limites des ressources dont ils disposent et, s'il y a lieu, dans le cadre de la coopération internationale.

Article 5

Les États parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention.

Article 6

Les États parties reconnaissent que tout enfant a un droit inhérent à la vie.

Les États parties assurent dans toute la mesure possible la survie et le développement de l'enfant.

Article 7

L'enfant est enregistré aussitôt sa naissance et a dès celle-ci le droit à un nom, le droit d'acquérir une nationalité et, dans la mesure du possible, le droit de connaître ses parents et être élevé par eux.

Les États parties veillent à mettre ces droits en œuvre conformément à leur législation nationale et aux obligations que leur imposent les instruments internationaux applicables en la matière, en particulier dans les cas où faute de cela l'enfant se trouverait apatride.

Article 8

Les États parties s'engagent à respecter le droit de l'enfant de préserver son identité, y compris sa nationalité, son nom et ses relations familiales, tels qu'ils sont reconnus par la loi, sans ingérence illégale.

Si un enfant est illégalement privé des éléments constitutifs de son identité ou de certains d'entre eux, les États parties doivent lui accorder une assistance et une protection appropriées, pour que son identité soit rétablie aussi rapidement que possible.

Article 9

Les États parties veillent à ce que l'enfant ne soit pas séparé de ses parents contre leur gré, à moins que les autorités compétentes ne décident, sous réserve de révision judiciaire et conformément aux lois et procédures applicables, que cette séparation est nécessaire dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Une décision en ce sens peut être nécessaire dans certains cas particuliers, par exemple lorsque les parents maltraitent ou négligent l'enfant, ou lorsqu'ils vivent séparément et qu'une décision doit être prise au sujet du lieu de résidence de l'enfant.

Dans tous les cas prévus au paragraphe 1, toutes les parties intéressées doivent avoir la possibilité de participer aux délibérations et de faire connaître leurs vues.

Les États parties respectent le droit de l'enfant séparé de ses deux parents ou de l'un d'eux d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, sauf si cela est contraire à intérêt

supérieur de l'enfant.

Lorsque la séparation résulte de mesures prises par un État partie, telles que la détention, l'emprisonnement, l'exil, l'expulsion ou la mort (y compris la mort, quelle qu'en soit la cause, survenue en cours de détention) des deux parents ou de l'un d'eux, ou de l'enfant, l'État partie donne sur demande aux parents, à l'enfant ou, s'il y a lieu, à un autre membre de la famille les renseignements essentiels sur le lieu où se trouvent le membre ou les membres de la famille, à moins que la divulgation de ces renseignements ne soit préjudiciable au bien-être de l'enfant. Les États parties veillent en outre à ce que la présentation d'une telle demande n'entraîne pas en elle-même de conséquences fâcheuses pour la personne ou les personnes intéressées.

Article 10

Conformément à l'obligation incombant aux États parties en vertu du paragraphe 1 de l'article 9, toute demande faite par un enfant ou ses parents en vue d'entrer dans un État partie ou de le quitter aux fins de réunification familiale est considérée par les États parties. dans un esprit positif, avec humanité et diligence. Les États parties veillent en outre à ce que la présentation d'une telle demande n'entraîne pas de conséquences fâcheuses pour les auteurs de la demande et les membres de leurs familles.

Un enfant dont les parents résident dans des États différents a le droit d'entretenir, sauf circonstances exceptionnelles, des relations personnelles et des contacts directs réguliers avec ses deux parents. À cette fin, et conformément à l'obligation incombant aux États parties en vertu du paragraphe 2 de l'article 9, les États parties respectent le droit qu'ont l'enfant et ses parents de quitter tout pays, y compris le leur, et de revenir dans leur propre pays. Le droit de quitter tout pays ne peut faire l'objet que des restrictions prescrites par la loi qui sont nécessaires pour protéger la sécurité nationale, l'ordre public, la santé ou la moralité publiques, ou les droits et libertés d'autrui, et qui sont compatibles avec les autres droits reconnus dans la présente Convention.

Article 11

Les États parties prennent des mesures pour lutter contre les déplacements et les non-retours illicites d'enfants à l'étranger.

À cette fin, les États parties favorisent la conclusion d'accords bilatéraux ou multilatéraux ou l'adhésion aux accords existants.

Article 12

Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.

À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

Article 13

L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant.

L'exercice de ce droit ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires :

a) Au respect des droits ou de la réputation d'autrui ; ou

b) À la sauvegarde de la sécurité nationale, de l'ordre public, de la santé ou de la moralité publiques.

Article 14

Les États parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion.

Les États parties respectent le droit et le devoir des parents ou, le cas échéant, des représentants légaux de l'enfant, de guider celui-ci dans l'exercice du droit susmentionné d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités.

La liberté de manifester sa religion ou ses convictions ne peut être soumise qu'aux seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires pour préserver la sûreté publique, l'ordre public, la santé et la moralité publiques, ou les libertés et droits fondamentaux d'autrui.

Article 15

Les États parties reconnaissent les droits de l'enfant à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique.

L'exercice de ces droits ne peut faire l'objet que des seules restrictions qui sont prescrites par la loi et qui sont nécessaires dans une société démocratique, dans l'intérêt de la sécurité nationale, de la sûreté publique ou de l'ordre public, ou pour protéger la santé ou la moralité publiques, ou les droits et libertés d'autrui.

Article 16

Nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation.

L'enfant a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.

Article 17

Les États parties reconnaissent l'importance de la fonction remplie par les médias et veillent à ce que l'enfant ait accès à une information et à des matériels provenant de sources nationales et internationales diverses, notamment ceux qui visent à promouvoir son bien-être social, spirituel et moral ainsi que sa santé physique et mentale. À cette fin, les États parties :

a) Encouragent les médias à diffuser une information et des matériels qui présentent une utilité sociale et culturelle pour l'enfant et répondent à l'esprit de l'article 29 ;

b) Encouragent la coopération internationale en vue de produire, d'échanger et de diffuser une information et des matériels de ce type provenant de différentes sources culturelles, nationales et internationales ;

c) Encouragent la production et la diffusion de livres pour enfants ;

d) Encouragent les médias à tenir particulièrement compte des besoins linguistiques des enfants autochtones ou appartenant à un groupe minoritaire ;

e) Favorisent l'élaboration de principes directeurs appropriés destinés à protéger l'enfant contre l'information et les matériels qui nuisent à son bien-être, compte tenu des dispositions des articles 13 et 18.

Article 18

Les États parties s'emploient de leur mieux à assurer la reconnaissance du principe selon lequel les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement. La responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux. Ceux-ci doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant.

Pour garantir et promouvoir les droits énoncés dans la présente Convention, les États parties accordent l'aide appropriée aux parents et aux représentants légaux de l'enfant dans l'exercice de la responsabilité qui leur incombe d'élever l'enfant et assurent la mise en place d'institutions. d'établissements et de services chargés de veiller au bien-être des enfants.

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour assurer aux enfants dont les parents travaillent le droit de bénéficier des services et établissements de garde d'enfants pour lesquels ils remplissent les conditions requises.

Article 19

Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.

Ces mesures de protection comprendront, selon qu'il conviendra, des procédures efficaces pour l'établissement de programmes sociaux visant à fournir l'appui nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié, ainsi que pour d'autres formes de prévention, et aux fins d'identification, de rapport, de renvoi, d'enquête, de traitement et de suivi pour les cas de mauvais traitements de l'enfant décrits ci-dessus, et comprendre également, selon qu'il conviendra, des procédures d'intervention judiciaire.

Article 20

Tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial, ou qui dans son propre intérêt ne peut être laissé dans ce milieu, a droit à une protection et une aide spéciales de l'État.

Les États parties prévoient pour cet enfant une protection de remplacement conforme à leur législation nationale.

Cette protection de remplacement peut notamment avoir la forme du placement dans une famille, de la kafalah de droit islamique, de l'adoption ou, en cas de nécessité, du placement dans un établissement pour enfants approprié. Dans le choix entre ces solutions, il est dûment tenu compte de la nécessité d'une certaine continuité dans l'éducation de l'enfant, ainsi que de son origine ethnique, religieuse, culturelle et linguistique.

Article 21

Les États parties qui admettent et/ou autorisent l'adoption s'assurent que l'intérêt supérieur de l'enfant est la considération primordiale en la matière, et :

a) Veillent à ce que l'adoption d'un enfant ne soit autorisée que par les autorités compétentes, qui vérifient, conformément à la loi et aux procédures applicables et sur la base de

tous les renseignements fiables relatifs au cas considéré, que l'adoption peut avoir lieu eu égard à la situation de l'enfant par rapport à ses père et mère, parents et représentants légaux et que, le cas échéant, les personnes intéressées ont donné leur consentement à l'adoption en connaissance de cause, après s'être entourées des avis nécessaires ;

b) Reconnaissent que l'adoption à l'étranger peut être envisagée comme un autre moyen d'assurer les soins nécessaires à l'enfant, si celui-ci ne peut, dans son pays d'origine, être placé dans une famille nourricière ou adoptive ou être convenablement élevé ;

c) Veillent, en cas d'adoption à l'étranger, à ce que l'enfant ait le bénéfice de garanties et de normes équivalant à celles existant en cas d'adoption nationale ;

d) Prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que, en cas d'adoption à l'étranger, le placement de l'enfant ne se traduise pas par un profit matériel indu pour les personnes qui en sont responsables ;

e) Poursuivent les objectifs du présent article en concluant des arrangements ou des accords bilatéraux ou multilatéraux, selon les cas, et s'efforcent dans ce cadre de veiller à ce que les placements d'enfants à l'étranger soient effectués par des autorités ou des organes compétents.

Article 22

Les États parties prennent les mesures appropriées pour qu'un enfant qui cherche à obtenir le statut de réfugié ou qui est considéré comme réfugié en vertu des règles et procédures du droit international ou national applicable, qu'il soit seul ou accompagné de ses père et mère ou de toute autre personne, bénéficie de la protection et de l'assistance humanitaire voulues pour lui permettre de jouir des droits que lui reconnaissent la présente Convention et les autres instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme ou de caractère humanitaire auxquels lesdits États sont parties.

À cette fin, les États parties collaborent, selon qu'ils le jugent nécessaire, à tous les efforts faits par l'Organisation des Nations unies et les autres organisations intergouvernementales ou non gouvernementales compétentes collaborant avec l'Organisation des Nations unies pour protéger et aider les enfants qui se trouvent en pareille situation et pour rechercher les père et mère ou autres membres de la famille de tout enfant réfugié en vue d'obtenir les renseignements nécessaires pour le réunir à sa famille. Lorsque ni le père, ni la mère, ni aucun autre membre de la famille ne peut être retrouvé, l'enfant se voit accorder, selon les principes énoncés dans la présente Convention, la même protection que tout autre enfant définitivement ou temporairement privé de son milieu familial pour quelque raison que ce soit.

Article 23

Les États parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.

Les États parties reconnaissent le droit des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux et encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroi, sur demande, aux enfants handicapés remplissant les conditions requises et à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié.

Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie conformément au paragraphe 2 est gratuite chaque fois qu'il est possible, compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, et elle est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel.

Dans un esprit de coopération internationale, les États parties favorisent l'échange d'informations pertinentes dans le domaine des soins de santé préventifs et du traitement médical, psychologique et fonctionnel des enfants handicapés, y compris par la diffusion d'informations concernant les méthodes de rééducation et les services de formation professionnelle, ainsi que l'accès à ces données, en vue de permettre aux États parties d'améliorer leurs capacités et leurs compétences et d'élargir leur expérience dans ces domaines. À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

Article 24

Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant de jouir du meilleur état de santé possible et de bénéficier de services médicaux et de rééducation. Ils s'efforcent de garantir qu'aucun enfant ne soit privé du droit d'avoir accès à ces services.

Les États parties s'efforcent d'assurer la réalisation intégrale du droit susmentionné et, en particulier, prennent des mesures appropriées pour :

a) Réduire la mortalité parmi les nourrissons et les enfants ;

b) Assurer à tous les enfants l'assistance médicale et les soins de santé nécessaires, l'accent étant mis sur le développement des soins de santé primaires ;

c) Lutter contre la maladie et la malnutrition, y compris dans le cadre des soins de santé primaires, grâce notamment à l'utilisation de techniques aisément disponibles et à la fourniture d'aliments nutritifs et d'eau potable, compte tenu des dangers et des risques de pollution du milieu naturel ;

d) Assurer aux mères des soins prénatals et postnatals appropriés ;

e) Faire en sorte que tous les groupes de la société, en particulier les parents et les enfants, reçoivent une information sur la santé et la nutrition de l'enfant, les avantages de l'allaitement au sein, l'hygiène et la salubrité de l'environnement et la prévention des accidents, et bénéficient d'une aide leur permettant de mettre à profit cette information ;

f) Développer les soins de santé préventifs, les conseils aux parents et l'éducation et les services en matière de planification familiale.

Les États parties prennent toutes les mesures efficaces appropriées en vue d'abolir les pratiques traditionnelles préjudiciables à la santé des enfants.

Les États parties s'engagent à favoriser et à encourager la coopération internationale en vue d'assurer progressivement la pleine réalisation du droit reconnu dans le présent article. À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

Article 25

Les États parties reconnaissent à l'enfant qui a été placé par les autorités compétentes pour recevoir des soins, une protection ou un traitement physique ou mental, le droit à un examen périodique dudit traitement et de toute autre circonstance relative à son placement.

Article 26

Les États parties reconnaissent à tout enfant le droit de bénéficier de la sécurité sociale, y compris les assurances sociales, et prennent les mesures nécessaires pour assurer la pleine réalisation de ce droit en conformité avec leur législation nationale.

Les prestations doivent, lorsqu'il y a lieu, être accordées compte tenu des ressources et de la situation de l'enfant et des personnes responsables de son entretien, ainsi que de toute autre considération applicable à la demande de prestation faite par l'enfant ou en son nom.

Article 27

Les États parties reconnaissent le droit de tout enfant à un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental. spirituel, moral et social.

C'est aux parents ou autres personnes ayant la charge de l'enfant qu'incombe au premier chef la responsabilité d'assurer, dans les limites de leurs possibilités et de leurs moyens financiers, les conditions de vie nécessaires au développement de l'enfant.

Les États parties adoptent les mesures appropriées, compte tenu des conditions nationales et dans la mesure de leurs moyens, pour aider les parents et autres personnes ayant la charge de l'enfant à mettre en œuvre ce droit et offrent, en cas de besoin, une assistance matérielle et des programmes d'appui, notamment en ce qui concerne l'alimentation, le vêtement et le logement.

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées en vue d'assurer le recouvrement de la pension alimentaire de l'enfant auprès de ses parents ou des autres personnes ayant une responsabilité financière à son égard, que ce soit sur leur territoire ou à l'étranger. En particulier, pour tenir compte des cas où la personne qui a une responsabilité financière à l'égard de l'enfant vit dans un État autre que celui de l'enfant, les États parties favorisent l'adhésion à des accords internationaux ou la conclusion de tels accords ainsi que l'adoption de tous autres arrangements appropriés.

Article 28

Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;

b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;

c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;

d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;

e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant être humain et conformément à la présente Convention.

Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes.

À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

Article 29

Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations unies ;

c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;

e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

Aucune disposition du présent article ou de l'article 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites.

Article 30

Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.

Article 31

Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

Les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité.

Article 32

Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant d'être protégé contre l'exploitation économique et de n'être astreint à aucun travail comportant des risques ou susceptible de compromettre son éducation ou de nuire à son développement physique, mental, spirituel, moral ou social.

Les États parties prennent des mesures législatives. administratives, sociales et éducatives pour assurer l'application du présent article. À cette fin, et compte tenu des dispositions pertinentes des autres instruments internationaux, les États parties, en particulier :

a) Fixent un âge minimum ou des âges minimums d'admission à l'emploi ;

b) Prévoient une réglementation appropriée des horaires de travail et des conditions d'emploi ;

c) Prévoient des peines ou autres sanctions appropriées pour assurer l'application effective du présent article.

Article 33

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées, y compris des mesures législatives, administratives, sociales et éducatives, pour protéger les enfants contre l'usage illicite de stupéfiants et de substances psychotropes, tels que les définissent les conventions internationales pertinentes, et pour empêcher que des enfants ne soient utilisés pour la production et le trafic illicites de ces substances.

Article 34

Les États parties s'engagent à protéger l'enfant contre toutes les formes d'exploitation sexuelle et de violence sexuelle. À cette fin, les États prennent en particulier toutes

les mesures appropriées sur les plans national, bilatéral et multilatéral pour empêcher :

a) Que des enfants ne soient incités ou contraints à se livrer à une activité sexuelle illégale ;

b) Que des enfants ne soient exploités à des fins de prostitution ou autres pratiques sexuelles illégales ;

c) Que des enfants ne soient exploités aux fins de la production de spectacles ou de matériel de caractère pornographique.

Article 35

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées sur les plans national, bilatéral et multilatéral pour empêcher l'enlèvement, la vente ou la traite d'enfants à quelque fin que ce soit et sous quelque forme que ce soit.

Article 36

Les États parties protègent l'enfant contre toutes autres formes d'exploitation préjudiciables à tout aspect de son bien-être.

Article 37

Les États parties veillent à ce que :

a) Nul enfant ne soit soumis à la torture ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants : ni la peine capitale ni l'emprisonnement à vie sans possibilité de libération ne doivent être prononcés pour les infractions commises par des personnes âgées de moins de 18 ans ;

b) Nul enfant ne soit privé de liberté de façon illégale ou arbitraire : l'arrestation, la détention ou l'emprisonnement d'un enfant doit être en conformité avec la loi, être qu'une mesure de dernier ressort et être d'une durée aussi brève que possible ;

c) Tout enfant privé de liberté soit traité avec humanité et avec le respect dû à la dignité de la personne humaine, et d'une manière tenant compte des besoins des personnes de son âge : en particulier, tout enfant privé de liberté sera séparé des adultes, à moins que l'on n'estime préférable de ne pas le faire dans l'intérêt supérieur de l'enfant, et il a le droit de rester en contact avec sa famille par la correspondance et par des visites, sauf circonstances exceptionnelles ;

d) Les enfants privés de liberté aient le droit d'avoir rapidement accès à l'assistance juridique ou à toute assistance appropriée, ainsi que le droit de contester la légalité de leur privation de liberté devant un tribunal ou une autre autorité compétente, indépendante et impartiale, et à ce qu'une décision rapide soit prise en la matière.

Article 38

Les États parties s'engagent à respecter et à faire respecter les règles du droit humanitaire international qui leur sont applicables en cas de conflit armé et dont la protection s'étend aux enfants.

Les États parties prennent toutes les mesures possibles dans la pratique pour veiller à ce que les personnes n'ayant pas atteint âge de 15 ans ne participent pas directement aux hostilités.

Les États parties s'abstiennent d'enrôler dans leurs forces armées toute personne n'ayant pas atteint âge de 15 ans. Lorsqu'ils incorporent des personnes de plus de 15 ans mais de moins de 18 ans, les États parties s'efforcent d'enrôler en priorité les plus âgées.

Conformément à l'obligation qui leur incombe en vertu du droit humanitaire international de protéger la population civile en cas de conflit armé, les États parties prennent toutes les mesures possibles dans la pratique pour que les enfants qui sont touchés par un conflit armé bénéficient d'une protection et de soins.

Article 39

Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour faciliter la réadaptation physique et psychologique et la réinsertion sociale de tout enfant victime de toute forme de négligence, d'exploitation ou de sévices, de torture ou de toute autre forme de peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants, ou de conflit armé. Cette réadaptation et cette réinsertion se déroulent dans des conditions qui favorisent la santé, le respect de soi et la dignité de l'enfant.

Article 40

Les États parties reconnaissent à tout enfant suspecté, accusé ou convaincu d'infraction à la loi pénale le droit à un traitement qui soit de nature à favoriser son sens de la dignité et de la valeur personnelle, qui renforce son respect pour les droits de l'homme et les libertés fondamentales d'autrui, et qui tienne compte de son âge ainsi que de la nécessité de faciliter sa réintégration dans la société et de lui faire assumer un rôle constructif au sein de celle-ci.

À cette fin. et compte tenu des dispositions pertinentes des instruments internationaux, les États parties veillent en particulier :

a) À ce qu'aucun enfant ne soit suspecté, accusé ou convaincu d'infraction à la loi pénale en raison d'actions ou d'omissions qui n'étaient pas interdites par le droit national ou international au moment où elles ont été commises ;

b) À ce que tout enfant suspecté ou accusé d'infraction à la loi pénale ait au moins le droit aux garanties suivantes :

I – à être présumé innocent jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie ;

II – à être informé dans le plus court délai et directement des accusations portées contre lui, ou, le cas échéant, par l'intermédiaire de ses parents ou représentants légaux, et à bénéficier d'une assistance juridique ou de toute autre assistance appropriée pour la préparation et la présentation de sa défense ;

III – à ce que sa cause soit entendue sans retard par une autorité ou une instance judiciaire compétentes, indépendantes et impartiales, selon une procédure équitable aux termes de la loi, en présence de son conseil juridique ou autre et, à moins que cela ne soit jugé contraire à l'intérêt supérieur de l'enfant en raison notamment de son âge ou de sa situation, en présence de ses parents ou représentants légaux ;

IV – à ne pas être contraint de témoigner ou de s'avouer coupable ; à interroger ou faire interroger les témoins à charge, et à obtenir la comparution et l'interrogatoire des témoins à décharge dans des conditions d'égalité ;

V – s'il est reconnu avoir enfreint la loi pénale, à faire appel de cette décision et de toute mesure arrêtée en conséquence devant une autorité ou une instance judiciaire supérieure compétentes, indépendantes et impartiales, conformément à la loi ;

VI – à se faire assister gratuitement d'un interprète s'il ne comprend ou ne parle pas la langue utilisée ;

VII – à ce que sa vie privée soit pleinement respectée à tous les stades de la procédure.

Les États parties s'efforcent de promouvoir l'adoption de lois, de procédures, la mise en place d'autorités et d'institutions spécialement conçues pour les enfants suspectés, accusés ou convaincus d'infraction à la loi pénale, et en particulier :

a) D'établir un âge minimum au-dessous duquel les enfants seront présumés n'avoir pas la capacité d'enfreindre la loi pénale ;

b) De prendre des mesures, chaque fois que cela est possible et souhaitable, pour traiter ces enfants sans recourir à la procédure judiciaire, étant cependant entendu que les droits de l'homme et les garanties légales doivent être pleinement respectés.

Toute une gamme de dispositions, relatives notamment aux soins, à l'orientation et à la supervision, aux conseils, à la probation, au placement familial, aux programmes d'éducation générale et professionnelle et aux solutions autres qu'institutionnelles seront prévues en vue d'assurer aux enfants un traitement conforme à leur bien-être et proportionné à leur situation et à l'infraction.

Article 41

Aucune des dispositions de la présente Convention ne porte atteinte aux dispositions plus propices à la réalisation des droits de l'enfant qui peuvent figurer :

a) Dans la législation d'un État partie ;

b) Dans le droit international en vigueur pour cet État.

DEUXIÈME PARTIE

Article 42

Les États parties s'engagent à faire largement connaître les principes et les dispositions de la présente Convention, par des moyens actifs et appropriés, aux adultes comme aux enfants.

Article 43

Aux fins d'examiner les progrès accomplis par les États parties dans l'exécution des obligations contractées par eux en vertu de la présente Convention, il est institué un Comité des droits de l'enfant qui s'acquitte des fonctions définies ci-après.

Le Comité se compose de 10 experts de haute moralité et possédant une compétence reconnue dans le domaine visé par la présente Convention. Ses membres sont élus par les États parties parmi leurs ressortissants et siègent à titre personnel, compte tenu de la nécessité d'assurer une répartition géographique équitable et eu égard aux principaux systèmes juridiques.

Les membres du Comité sont élus au scrutin secret sur une liste de personnes désignées par les États parties. Chaque État partie peut désigner un candidat parmi ses ressortissants.

La première élection aura lieu dans les six mois suivant la date d'entrée en vigueur de la présente Convention. Les élections auront lieu ensuite tous les deux ans. Quatre mois au moins avant la date de chaque élection, le Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies invitera par écrit les États parties à proposer leurs candidats dans un délai de deux mois. Le Secrétaire général dressera ensuite la liste alphabétique des candidats ainsi désignés, en indiquant les États parties qui les ont désignés, et la communiquera aux États parties à la présente Convention.

Les élections ont lieu lors des réunions des États parties, convoquées par le Secrétaire général au Siège de l'Organisation des Nations unies. À ces réunions, pour lesquelles le

quorum est constitué par les deux tiers des États parties, les candidats élus au Comité sont ceux qui obtiennent le plus grand nombre de voix et la majorité absolue des voix des États parties présents et votants.

Les membres du Comité sont élus pour quatre ans. Ils sont rééligibles si leur candidature est présentée à nouveau. Le mandat de cinq des membres élus lors de la première élection prend fin au bout de deux ans. Les noms de ces cinq membres seront tirés au sort par le président de la réunion immédiatement après la première élection.

En cas de décès ou de démission d'un membre du Comité, ou si, pour toute autre raison, un membre déclare ne plus pouvoir exercer ses fonctions au sein du Comité, l'État partie qui avait présenté sa candidature nomme un autre expert parmi ses ressortissants pour pourvoir le poste ainsi vacant jusqu'à l'expiration du mandat correspondant. sous réserve de l'approbation du Comité.

Le Comité adopte son règlement intérieur.

Le Comité élit son bureau pour une période de deux ans.

Les réunions du Comité se tiennent normalement au Siège de l'Organisation des Nations unies, ou en tout autre lieu approprié déterminé par le Comité. Le Comité se réunit normalement chaque année. La durée de ses sessions est déterminée et modifiée, si nécessaire, par une réunion des États parties à la présente Convention, sous réserve de l'approbation de l'Assemblée générale.

Le Secrétaire général de l'organisation des Nations unies met à la disposition du Comité le personnel et les installations qui lui sont nécessaires pour s'acquitter efficacement des fonctions qui lui sont confiées en vertu de la présente Convention.

Les membres du Comité institué en vertu de la présente Convention reçoivent, avec l'approbation de l'Assemblée générale, des émoluments prélevés sur les ressources de l'Organisation des Nations unies dans les conditions et selon les modalités fixées par l'Assemblée générale.

Article 44

Les États parties s'engagent à soumettre au Comité, par l'entremise du Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies, des rapports sur les mesures qu'ils auront adoptées pour donner effet aux droits reconnus dans la présente Convention et sur les progrès réalisés dans la jouissance de ces droits :

a) Dans les deux ans à compter de la date de l'entrée en vigueur de la présente Convention pour les États parties intéressés ;

b) Par la suite, tous les cinq ans.

Les rapports établis en application du présent article doivent, le cas échéant, indiquer les facteurs et les difficultés empêchant les États parties de s'acquitter pleinement des obligations prévues dans la présente Convention. Ils doivent également contenir des renseignements suffisants pour donner au Comité une idée précise de l'application de la Convention dans le pays considéré.

Les États parties ayant présenté au Comité un rapport initial complet n'ont pas, dans les rapports qu'ils lui présentent ensuite conformément à l'alinéa b) du paragraphe 1, à répéter les renseignements de base antérieurement communiqués.

Le Comité peut demander aux États parties tous renseignements complémentaires relatifs à l'application de la Convention.

Le Comité soumet tous les deux ans à l'Assemblée générale, par l'entremise du Conseil économique et social, un rapport sur ses activités.

Article 45

Pour promouvoir l'application effective de la Convention et encourager la coopération internationale dans le domaine visé par la Convention :

a) Les institutions spécialisées, l'Unicef et d'autres organes des Nations unies ont le droit de se faire représenter lors de l'examen de l'application des dispositions de la présente Convention qui relèvent de leur mandat. Le Comité peut inviter les institutions spécialisées, l'Unicef et tous autres organismes compétents qu'il jugera appropriés à donner des avis spécialisés sur l'application de la Convention dans les domaines qui relèvent de leur mandat respectif. Il peut inviter les institutions spécialisées, l'Unicef et d'autres organes des Nations unies à lui présenter des rapports sur l'application de la Convention dans les secteurs qui relèvent de leur domaine d'activité ;

b) Le Comité transmet, s'il le juge nécessaire, aux institutions spécialisées, à l'Unicef et aux autres organismes compétents tout rapport des États parties contenant une demande ou indiquant un besoin de conseils ou d'assistance techniques, accompagné, le cas échéant, des observations et suggestions du Comité touchant ladite demande ou indication ;

c) Le Comité peut recommander à l'Assemblée générale de prier le Secrétaire général de procéder pour le Comité à des études sur des questions spécifiques touchant les droits de l'enfant ;

d) Le Comité peut faire des suggestions et des recommandations d'ordre général fondées sur les renseignements

reçus en application des articles 44 et 45 de la présente Convention. Ces suggestions et recommandations d'ordre général sont transmises à tout État partie intéressé et portées à l'attention de l'Assemblée Générale, accompagnées, le cas échéant, des observations des États parties.

TROISIÈME PARTIE

Article 46

La présente Convention est ouverte à la signature de tous les États.

Article 47

La présente Convention est sujette à ratification. Les instruments de ratification seront déposés.

Article 48

La présente Convention restera ouverte à l'adhésion de tout État. Les instruments d'adhésion seront déposés auprès du Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies.

Article 49

La présente Convention entrera en vigueur le trentième jour qui suivra la date du dépôt auprès du Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies du vingtième instrument de ratification ou d'adhésion.

Pour chacun des États qui ratifieront la présente Convention ou y adhéreront par le dépôt du vingtième instrument de ratification ou d'adhésion, la Convention entrera en vigueur le trentième jour qui suivra le dépôt par cet État de son instrument de ratification ou d'adhésion.

Article 50

Tout État partie peut proposer un amendement et en déposer le texte auprès du Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies. Le secrétaire général communique alors la proposition d'amendement aux États parties, en leur demandant de lui faire savoir s'ils sont favorables à la convocation d'une conférence des États parties en vue de l'examen de la proposition et de sa mise aux voix. Si, dans les quatre mois qui suivent la date de cette communication, un tiers au moins des États parties se prononcent en faveur de la convocation d'une telle conférence, le Secrétaire général convoque la conférence sous les auspices de l'Organisation des Nations unies. Tout amendement adopté par la majorité des États parties présents et votants à la conférence est soumis pour approbation à l'Assemblée générale des Nations unies.

Tout amendement adopté conformément aux dispositions du paragraphe 1 du présent article entre en vigueur lorsqu'il a été approuvé par l'Assemblée générale des Nations unies et accepté par une majorité des deux tiers des États parties.

Lorsqu'un amendement entre en vigueur, il a force obligatoire pour les États parties qui l'ont accepté, les autres États parties demeurant liés par les dispositions de la présente Convention et par tous amendements antérieurs acceptés par eux.

Article 51

Le secrétaire général de l'Organisation des Nations unies recevra et communiquera à tous les États le texte des réserves qui auront été faites par les États au moment de la ratification ou de l'adhésion.

Aucune réserve incompatible avec l'objet et le but de la présente Convention n'est autorisée.

Les réserves peuvent être retirées à tout moment par notification adressée au Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies, lequel en informe tous les États parties à la Convention. La notification prend effet à la date à laquelle elle est reçue par le Secrétaire général.

Article 52

Tout État partie peut dénoncer la présente Convention par notification écrite adressée au Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies. La dénonciation prend effet un an après la date à laquelle la notification a été reçue par le Secrétaire général.

Article 53

Le Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies est désigné comme dépositaire de la présente Convention.

Article 54

L'original de la présente Convention, dont les textes anglais, arabe, chinois, espagnol, français et russe font également foi, sera déposé auprès du Secrétaire général de l'Organisation des Nations unies. En foi de quoi les plénipotentiaires soussignés, dûment habilités par leurs gouvernements respectifs, ont signé la présente Convention.

AUDITIONS ET VISITES DE LA DÉFENSEURE DES ENFANTS

Lors de l'étude des dossiers collectifs, la Défenseure des Enfants, des membres de son équipe et tout particulièrement les correspondants territoriaux ont effectué des auditions de personnalités qualifiées ainsi que de nombreuses visites de sites.

Personnes auditionnées et visites effectuées

L'école et ses moyens

Martine Abdallah-Pretceille, présidente de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire, professeure à Paris VIII, Saint-Denis (93)

Brigitte Amaradji, enseignante en Section d'enseignement général et professionnel adapté, Paris (75)

Agence Wallonne pour l'intégration des personnes handicapées, Charleroi, Belgique, Éric Manneback, inspecteur général, Jean Riguelle et Alain Godefroit

Élisabeth Auclaire, association Droits partagés, Paris (75)

Jean-Louis Auduc, directeur de l'IUFM de Créteil (94)

Daniel Bancel, recteur de l'académie de Versailles (78)

Lucile Barberis, présidente de l'Association générale des institutrices et instituteurs des écoles et classes maternelles publiques, Paris (75)

Dr Christine Barat, conseillère à la sous-direction de l'Organisation des soins, ministère de la Santé, Paris (75)

Philippe Basset, direction de l'Action scolaire, mairie d'Orléans (45)

Nicole Battigny, coordinatrice du Dispositif de socialisation et d'apprentissage, Lyon (69)

Stéphane Beaud, maître de conférences en sociologie, laboratoire de sciences sociales, École normale supérieure, Paris (75)

Brigitte Belmont, chargée de recherches au Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) à l'INRP, Paris (75)

Jean-François Benoit, éducateur animateur, collège des Lazaristes à Lyon (69)

Alain Bentolila, professeur de linguistique à l'université Paris V

Josiane Bigot, magistrate, présidente de la cour d'assises de Colmar (68) et Richard Sancho Andreo, directeur de l'association Thémis à Strasbourg (67)

Pierre Blache, inspecteur de l'Éducation nationale, Marseille (13)

Hortense Blaise Henry, chargée de mission direction des Affaires scolaires et universitaires de Mayotte, Paris (75).

Gilles Boddaert, directeur d'école élémentaire, Paris (75)

M. Bonnot, sous-directeur de la Police administrative à la Direction des libertés publiques et des affaires juridiques (DLPAJ), ministère de l'Intérieur, Paris (75)

Alain Bouregba, responsable du Relais enfants-parents, Hauts-de-Seine

Christine Boutin, députée des Yvelines (78)

Hubert Brin président de l'Union nationale des associations familiales, Paris (75)

Denise Causse, responsable du service Jeunesse au Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD), Paris (75)

Dr Philippe Chabasse, codirecteur Handicap International, Paris (75)

M. du Chaffault, directeur général des services au conseil général de l'Isère, Grenoble (38)

Francis Chahron, directeur de la Fondation de France, Paris (75)

Véronique Chauveau, présidente de l'association Femmes et maths, Paris (75)

Dr Chedevergne, pédiatre, Institut national des jeunes aveugles, Paris (75)

Hanifa Cherifi, médiatrice au ministère de l'Éducation nationale, Paris (75)

Mme Clanet, scolarisation des Enfants du Voyage, Direction des formations, Vanves (92)

Martine Christol, présidente du Comité d'entente des écoles de puéricultrices, Paris (75)

Sylvie Clerc, chargée de mission, Institut coopératif de l'école moderne et Office central de coopération à l'école, Paris (75)

Jacqueline Costa-Lascoux, présidente de la Ligue de l'enseignement, Paris (75)

Marie-Claude Couteix, responsable de la Mission d'intégration scolaire et Florence Perrin, Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, Paris (75)

Dr Catherine Cousergue, administratrice, Groupement pour l'insertion des personnes handicapées physiques (GIHP), Paris (75)

Catherine Croiset, chef du bureau des centres de loisirs et de vacances de la Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, Paris (75)

P[r] Laurent Danon Boileau, pédopsychiatre, Centre Alfred-Binet, professeur à Paris VIII (75)

Jean-Jacques Darmengeat, secrétaire général de l'Association pour adultes et jeunes handicapés (APAJH) (75)

Paolo David, secrétaire du comité de suivi de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), Haut Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme, Genève

P[r] Geneviève Delzant, présidente du Comité consultatif de protection des personnes dans la recherche biomédicale (CCPPRB) de Paris Est (75)

Peggy Demaistre, médiatrice à l'Association d'accueil des gens du voyage, Nanterre (92)

Marie-Sophie Desaulle, présidente et Christian Caron, adjoint Vie scolaire à la direction technique nationale de l'Association des paralysés de France, Paris (75)

Régis Devoldere, président et Laurent Cocquebert, directeur général de l'Union nationale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales (UNAPEI), Paris (75)

Jean-Paul Dubois, Ligue des droits de l'homme, Paris (75)

Georges Dupon-Lahitte, président de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE)

Damien Durand, responsable de la formation des conseillers principaux d'Éducation à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Grenoble (38)

Marie Duru-Bellat, professeure en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne, Dijon (21)

Muriel Falibaron, principale du collège La Bolière à Orléans-la-Source (45)

Michèle Filleron, principale et équipe pédagogique de l'UPI, collège Georges-Braque, Paris (75)

Jean Furnemont, directeur du Centre Louis-Marie à Thy-le-Château (Belgique)

Daniel Gayet, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris X, Nanterre (92)

Angelo Gianfrancesco, universitaire à Toulon (83)

Patrick Gohet, délégué interministériel aux Personnes handicapées, Paris (75)

Jacques Gonnet, directeur du Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information, Paris (75)

Martine Grandin, présidente de l'Association française de l'ostéogenèse imparfaite

Daniel Groscolas, président du Centre contre les manipulations mentales, Paris (75)

Martine Gruère et Cécile Allaire, responsables de programmes à la Fondation de France, Paris (75)

Hervé Jean, secrétaire général, Sylvie Vincent, responsable du service Jeunes en difficulté, Élisabeth Saulnier, responsable des Questions éducatives et Béatrice Barraud, responsable du Service aux familles, Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre (UNAPEL)

Karine Henrio, assistante sociale auprès des gens du voyage, Rennes (35)

Jérôme Huguet, instituteur, groupe scolaire Tristan-l'Hermite, La Souterraine (23)

Michel Huon directeur et l'équipe de l'établissement de l'Institut médico-professionnel « Le Saulchoir » (Belgique)

Didier Jouault, inspecteur d'académie chargé du second degré au rectorat de Paris

Thérèse Kempeneers-Foulon, secrétaire générale de l'Association francophone d'aide aux handicapés mentaux, Bruxelles (Belgique)

Christian Janet, président et Dominique Papin, vice-présidente de la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP)

Journée d'étude « Les enfants pauvres en France », sous l'égide du Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, 2003, Paris (75)

Journée d'étude « Les processus de déscolarisation », séminaire de clôture du programme interministériel de recherches, 2003, Paris (75)

David Kessler, directeur du Centre national de la cinématographie, Paris (75)

Bariza Khiari, conseillère d'arrondissement, Paris (75)

Julia Kristeva, présidente du Conseil national « Handicap : Sensibiliser, Informer, Former », Paris (75)

Yvonne Lansard, professeure des écoles, Lyon (69)

Jean-Pierre Laurent, conseiller pédagogique, Direction de l'administration pénitentiaire, Paris (75)

Nicole Lavigne, direction de l'Éducation de la ville de Clichy-sous-Bois (93)

Denis Legrand, conseiller à la Caisse de mutualité sociale agricole d'Île-de-France, Paris (75)

D[r] Sophie Lemerle, responsable de la Commission adolescence de la Société française de pédiatrie, Créteil (94)

Dominique Lerche, directeur du Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI), Paris (75)

Gérard Letessier, chef du bureau des politiques éducatives territoriales de la Direction de la jeunesse et de l'éducation populaire, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, Paris (75)

Alain Létuvé, secrétaire général du Syndicat national des psychologues, Paris (75)

Nelly Leselbaum, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris X, Nanterre (92)

Patricia Martineau, chargée de mission Égalité filles-garçons, rectorat de Lille, Lille (59)

Ghislaine Matringe, conseillère au cabinet du ministre de l'Éducation nationale et du ministre délégué à l'Enseignement scolaire, Paris (75)

Marc Maudinet, directeur du Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations (CTNERHI), Paris (75)

Maude Maury, principale et équipe pédagogique de l'UPI, collège Yvonne-le-Tac, Paris (75)

Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de l'académie de Lyon (69)

M. Mendelsohn, directeur de l'IUFM de Grenoble (38)

Christian Mocquelet, directeur pédagogique à l'Institut d'éducation motrice de Bailly (78)

Éric Molinie, président de l'Association française contre les myopathies (AFM), Paris (75)

D^{r} Claude Moncorge, président de Médecins du monde, Paris (75)

Hubert Montagner, directeur de recherche à l'INSERM en psychophysiologie et psychopathologie du développement, professeur à l'université de Bordeaux II (33)

Alain Montaufray, conseiller d'orientation, psychologue, Aubervilliers (93)

Thierry Neyret, directeur de l'école élémentaire Charles-Péguy, Orléans (45)

Peter Newell, expert à l'Unicef (Fonds des Nations unies pour l'enfance), Londres

M. Pfaffmann, coordinateur Missions banlieues à Médecin du monde, Gennevilliers (92)

Marie Danièle Pierrelée, principale du collège expérimental Anne-Franck, Mulsanne (72)

Lila Pieters, chargée de mission Unicef à Dakha (Bangla Desh)

D^{r} Gabriel Pignoly pédopsychiatre chef de l'intersecteur de psychiatrie infantojuvénile des Hautes-Alpes

M. Pinard, éducateur spécialisé et psychologue pour les gens du voyage, Collège de Saint-Gaultier (36)

M^{me} Plaideux, assistante sociale du Centre national d'enseignement à distance, Mont Saint-Aignan (76)

Danielle Pourtier, présidente de l'Association des conseillers d'orientation psychologues, Paris (75)

Eddy Rabbe, directeur de l'institut médico-éducatif René-Fontaine, Clayes-sous-Bois (78)

P^{r} Guy Raymond, faculté de droit, université de Poitiers (86)

Anny Renaud, directrice de l'institut médico-professionnel Le Manoir, Andresy (78)

Marie-Claire Renoux, ATD Quart Monde, Paris (75)

Claude Romeo, directeur Enfance et Famille au conseil général de Seine-Saint-Denis (93)

Isabelle Roth, professeure principale au Centre national d'enseignement à distance

M. Rucay, conseiller technique au ministère de l'Outre-mer, Paris (75)

Les secrétaires généraux ainsi que les représentants nationaux ou départementaux des syndicats : Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale, SNU-IPP, Fédération UNSA, SNES-FSU, SGEN-CFDT

Jean-Marie Schleret, président de la Commission nationale consultative des personnes handicapées, Paris (75)

M. Sivirine, inspecteur d'académie des Hauts-de-Seine, Nanterre (92)

P^{r} Danielle Sommelet, présidente de la Société française des cancers de l'enfant, Nancy (54).

Françoise Terryn, inspectrice de l'Éducation nationale, chargée de mission Violence, académie de Lille (59)

P^{r} François Testu, doyen de l'UFR Arts et Sciences humaines de l'université de Tours, responsable du laboratoire de psychologie expérimentale et président de la Jeunesse au plein air

M^{me} Thibaud, présidente de l'Association des familles victimes du saturnisme, Paris (75)

Daniel Thin, groupe de recherche sur la socialisation, université Lumière-Lyon II, Lyon (69)

Joël Thoraval, président de la Commission nationale consultative des droits de l'homme, Paris (75)

Philippe Tillay, secrétaire général de la Fédération nationale des francs et franches camarades, Paris (75)

Dominique Torsat, mission égalité, ministère de l'Éducation nationale, Paris (75)

M. Tournemire, secrétaire général adjoint de la Ligue française de l'enseignement et de l'Éducation permanente, Paris (75)

Pierre Truche, président de la Commission nationale de déontologie de la sécurité, Paris (75)

M^{me} Viton, sous-directrice, chargée du quartier des mineurs, Bois-d'Arcy (78)

Pierre Vrillet, directeur de l'école élémentaire Claude-Bernard et coordinateur ZEP, Orléans-la-Source (45)

Michelle Zancarini-Fournel, chargée de mission sur l'égalité des chances femmes/hommes, IUFM, Lyon (69)

Jackie Zilber, présidente de l'Association nationale des équipes contribuant à l'action médico-sociale précoce (ANECAMPS) et Roger Salbreux, pédopsychiatre, Paris (75)

Surmonter les violences

Thierry Baranger, magistrat, président de l'Association des magistrats de la jeunesse, Paris (75)

Jean-Pierre Bonaffé-Schmitt, chargé de recherches au CNRS

Lisa Carayon, déléguée au conseil académique de la Vie lycéenne, Paris (75)

Irène Carbonnier, sociologue, directeur de recherches au CNRS

Christian Comes, principal du lycée Claude-Monet, Argenteuil (95)

Éric Debarbieux, sociologue, président de l'Observatoire international de la violence à l'école

Bernard Defrance, professeur de philosophie

Maryse Ester-Hédibel, maître de conférences à l'IUFM de Tourcoing (59)

Christine Gibon-Alphand, conseillère principale d'éducation, lycée Évariste-Galois, Noisy-le-Grand (93)

Brigitte Liatard-Dulac, fondatrice et directrice pédagogique de Génération médiateurs

Jean-Pierre Obin, inspecteur général de l'Éducation nationale

Eirick Prairat, professeur à l'université de Nancy II (54)

Claudine Rault, proviseure Vie scolaire, académie de Paris

Pour une éducation sans violence

Janine Chasseguet-Smirgel, psychanalyste, universitaire, Paris (75)

Dr Jacqueline Cornet, présidente de l'association Ni claques ni fessées, Paris (75)

Dr Philippe Garnier, pédopsychiatre et psychanalyste, Aide sociale à l'enfance du 92

Les correspondants territoriaux ont rencontré

Le préfet des Hautes-Alpes, les sous-préfets chargés de mission pour la politique de la ville dans les Alpes-Maritimes, la Haute-Garonne, les Yvelines

Des députés des Yvelines, des Hautes-Alpes, des Alpes-Maritimes, de Paris

Des maires et des élus municipaux de la Haute-Garonne, de Paris, la Sarthe, le Loiret, les Alpes-Maritimes, les Hautes-Alpes, les Yvelines, la Meurthe-et-Moselle, la Seine-Saint-Denis

Des représentants du parquet et des magistrats dans l'Hérault, les Hautes-Alpes, les Alpes-Maritimes, les Yvelines, la Seine-Saint-Denis

Des directeurs ou des personnels de l'administration pénitentiaire, notamment chargé des mineurs, et des services pénitentiaires d'insertion et de probation en Charente, Haute-Garonne, Yvelines, Doubs, Alpes-Maritimes

Des personnels de la Protection judiciaire de la jeunesse dans la Dordogne, les Hautes-Alpes, les Alpes-Maritimes et les Yvelines

Des avocats dans l'Hérault

Des officiers de police et gendarmes dans l'Hérault

Des représentants du rectorat en Haute-Garonne, en Meurthe-et-Moselle, à Paris, dans le Loiret et la Sarthe

Des inspecteurs d'académie dans le Gard, la Lozère, la Charente-Maritime, l'Indre, les Bouches-du-Rhône, à Paris, en Seine-Maritime, dans l'Eure, l'Ariège, le Gers, la Haute-Garonne, la Gironde, la Sarthe, les Yvelines, la Mayenne, les Hautes-Alpes, les Alpes-Maritimes et le Morbihan

Des inspecteurs de l'Éducation nationale dans la Lozère, la Moselle, l'Hérault, les Hautes-Alpes, les Alpes-Maritimes, les Yvelines, le Morbihan et le Gard

Des conseillers techniques et responsables départementaux auprès de l'Éducation nationale dans le Gard, la Lozère, la Haute-Garonne, à Paris, en Seine-Maritime, dans l'Eure, le Gers, la Sarthe, la Mayenne, les Alpes-Maritimes

Des proviseurs de lycées, des directeurs d'écoles primaires et de collèges dans le Gard, en Lozère, dans l'Indre, la Moselle, à Paris, en Haute-Garonne, dans le Gers, le Loiret, à la Réunion, dans la Sarthe, la Mayenne, le Morbihan, les Bouches-du-Rhône, les Yvelines et les Hauts-de-Seine

Des équipes éducatives et des enseignants en Charente maritime, dans la Creuse, la Moselle, à Paris, dans l'Essonne, la Sarthe, les Yvelines, les Hautes-Alpes et les Alpes maritimes

Des directeurs des centres de formation des apprentis en Mayenne et dans le Doubs

Des parents d'élèves dans le Gard et des représentants de la Fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques (FCPE) dans l'Hérault, les Pyrénées-Orientales, les Alpes-Maritimes, et de la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) dans les Hautes-Alpes et les Yvelines

Des directeurs de directions départementale des affaires sanitaires et sociales, des inspecteurs et directeurs adjoints de la DDASS dans la Lozère, le Gard, le Tarn, la Meuse, en Meurthe-et-Moselle, dans les Vosges, les Yvelines et les Hautes-Alpes

Des personnels de l'Aide sociale à l'enfance à Paris, en Mayenne, dans les Alpes-Maritimes

Des directeurs d'instituts médico-professionnels, d'établissements spécialisés en Lozère, dans le Gard et les Hautes-Alpes

Le directeur de l'Observatoire régional de santé de la région Languedoc-Roussillon et des directeurs et coordonnateurs de services communaux de santé publique dans l'Hérault

Des centres scolaires de Centres hospitaliers universitaires en Gironde, et de Centres hospitaliers en Gironde et dans les Bouches-du-Rhône

234

Principales références bibliographiques

L'école et ses moyens

Robert Ballion, *Le lycée, une cité à construire*, Hachette Éducation, 1993.

Stéphane Beaud, *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, 2002.

Pierre Bonjour et Michèle Lapeyre, *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques*, Erès, 2000.

À l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité, *BO* (hors série) 10 du 2 novembre 2000.

Bernard Charlot, Jean-Claude Emin, *La violence à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, 1997.

Georges Charpak, *La main à la pâte les sciences à l'école primaire*, Flammarion, 1996.

Sophie Chavenas, *Guide des écoles pas comme les autres*, Guides Horay, 2003.

Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Odile Jacob, 2002.

Bernard Defrance, *La planète lycéenne. Des lycéens se racontent*, Syros, 1996.

Les femmes dans les filières de l'enseignement supérieur, rapport à Francine Demichel ministère de l'Éducation nationale (MEN), octobre 2000.

Zohor Djider Fabrice Murat et Isabelle Robin, « Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart », *Insee Première*, mars 2003.

François Dubet, *Le collège de l'an 2000,* La Documentation française, 1999.

Roger Fauroux et Hanifa Cherifi, *Nous sommes tous des immigrés,* Robert Laffont, 2003.

Francois Dubet *et alii*, *École et familles le malentendu*, Textuel, 1997.

Marie Duru-Bellat et François Dubet, *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Seuil, 2001.

Olivier Galland et Dominique Rouault, « Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux », *Insee Première*, juillet 1996.

Nicolas Gauvain, *Les droits de l'enfant à l'école en France*, mémoire de DESS d'administration publique, septembre 2003.

Daniel Gayet, *C'est la faute aux parents, les familles et l'école*, Syros, 1999.

Jacques Gonnet, « Les médias et la curiosité du monde », *Politique d'aujourd'hui*, PUF, 2003.

Jean Hébrard, *La mixité sociale à l'école et au collège*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, mars 2002.

Janus Korczack, *Le droit de l'enfant au respect*, Robert Laffont, 1979.

Jean Le Gal, *Les droits de l'enfant à l'école,* De Bœck & Belin, Bruxelles, 2002.

Claude Lelièvre, *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, ESF, 2002.

« La laïcité », *Hommes et Libertés*, n° 113/114, revue de la Ligue des droits de l'homme, 2001.

Gilbert Longhi et Nathalie Guibert, *Les décrocheurs d'école*, La Martinière, 2003.

Élisabeth Martin et Stéphane Bonnéry, *Les classes relais un dispositif pour les élèves en rupture avec l'école*, ESF, 2002.

Philippe Meirieu, *La machine-École*, Gallimard, Folio-Actuel, 2001.

Promouvoir l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, Convention du 25 février 2000 entre les ministères de l'Éducation nationale, de l'Emploi et de la Solidarité, de l'Agriculture et de la Pêche, chargé de l'Enseignement scolaire, secrétariat d'État aux Droits des femmes et à la Formation professionnelle.

Filles et garçons face à l'orientation, MEN, note d'information 02.12, avril 2003.

Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classe relais (années scolaire 1999-2000), MEN, note d'information 03.07, février 2003.

Le coût de l'éducation en 2001, MEN, note d'information 02.51, novembre 2001.

Comparaison entre l'insertion des apprentis et des lycéens sortis du système éducatif en 2001, MEN, note d'information 02.49, novembre 2002.

Pour une scolarisation réussie des tout petits, MEN, brochure, Direction de l'enseignement scolaire (DESCO), septembre 2000 (mis à jour septembre 2003).

L'égalité des chances en questions : comment pèsent les orientations scolaires dans l'insertion professionnelle comparée des jeunes hommes et des jeunes femmes, Étude réalisée pour la mission Égalité des chances MEN par le centre de recherches et d'études sur les qualifications, décembre 2002.

Les métiers de la petite enfance dans les structures d'accueil collectif, rapport du groupe de travail remis au ministre de la Santé, de la Famille et des Personnes handicapées et au ministre délégué à la Famille, 2003.

Hubert Montagner, *L'enfant. La vraie question de l'école*, Odile Jacob, 2002.

Fabrice Murat et Thierry Rocher, « La place du projet professionnel dans les inégalités de réussite scolaire à 15 ans », *France portrait social 2002-2003*, Insee.

Maurice Porchet, *Les jeunes et les études scientifiques*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, mars 2002.

La responsabilité des enseignants, SNU-ipp, La Découverte, 2003.

Claude Thélot et Louis-André Vallet, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistique*, n° 334, octobre 2000.

Daniel Thin, *Quartiers populaires l'école et les familles*, PUL, 1998.

Agnès Van Zanten *et alii*, *L'école. L'état des savoirs*, La Découverte, 2000.

Les enfants handicapés

La nouvelle revue de l'Adaptation, Intégration scolaire et éducation spécialisée, « Marginalisation, intégration », 1999 et « L'évaluation institutionnelle », 2002.

Sécurité des déplacements des personnes handicapées, étude pour l'Association nationale pour les transports éducatifs de l'enseignement public, 2000.

Revue de l'Association nationale des communautés éducatives, « La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées », 2001 et « Les enfants handicapés sont aussi des élèves » et « La non prise en charge des enfants handicapés ou en difficulté », 2002.

Catherine Bachelier (déléguée interministérielle à l'accessibilité), *Rapport sur l'évolution de l'accessibilité des personnes handicapées*, 2002.

Brigitte Belmont et Aliette Vérillon *et alii*, *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?*, CTNRHI-INRP, 2003.

Paul Blanc, *Rapport d'information sur la politique de compensation du handicap*, Commission des affaires sociales du Sénat, 2002.

L'intégration scolaire des jeunes handicapés, journées d'études du Centre régional pour les enfants, adolescents et adultes inadaptés, Rhône-Alpes, 1999.

Michel Chauvière Éric Plaisance *et alii*, *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative*, PUF, 2000.

La vie avec un handicap, rapport public particulier de la Cour des comptes, 2003.

Catherine Cousergue (dir.), *Guide de l'intégration scolaire de l'enfant et de l'adolescent handicapé*, Dunod, 1999.

Revue : *Cultures en mouvement*, 2002.

Le magazine de la famille et du handicap : Déclic, 2003.

P' Michel Fardeau, *Personnes handicapées : analyse comparative et prospective du système de prise en charge*, Rapport au ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 2001.

Scolariser les jeunes handicapés, rapport de l'Inspection générale des affaires sociales et l'Inspection générale de l'Éducation nationale, La Documentation française, 1999.

Julia Kristeva, *Lettre ouverte au Président de la République sur les citoyens en situation de handicap*, 2003.

Henri Lafay, *Vingt ans d'une politique du handicap en France, rapports moraux 1979-1999*, Association pour adultes et jeunes handicapés.

Dominique Lecomte, *Rapport sur les aides techniques aux personnes handicapées*, 2003.

Geneviève Lévy (députée), *Rapport sur l'accessibilité des transports aux personnes handicapées et à mobilité réduite*, 2003.

Marie-Claude Mège-Courteix, *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves*, ESF, 1999.

Revue : *Réadaptation*, ONISEP, 2003.

Éducation Auvergne, rectorat de l'académie de Clermont-Ferrand, 2002.

Revue d'action juridique et sociale, « L'État bafoue le droit à l'éducation des enfants handicapés », 2002.

Revue : *Lien social*, « 2003, l'année de tous les handicaps », 2003.

Dominique Velche et Virginie Ansel, *Les enfants en attente d'admission dans les établissements médico-sociaux après orientation par les Commissions départementales de l'éducation spéciale*, Rapport d'étude, CTNRHI, 2001.

Pour une éducation sans violence

Forum pour l'enfance et la famille, quatrième réunion, *Séminaire sur les punitions corporelles infligées aux enfants au sein de la famille*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 21-22 novembre 2002.

Le châtiment corporel des enfants, Information sur les instruments juridiques internationaux, les déclarations et les rapports ainsi que la situation actuelle dans les États membres du Conseil de l'Europe, Conseil de l'Europe, 8 octobre 2002.

Les punitions corporelles infligées aux enfants au sein de la famille, Information sur la situation dans les États membres, Conseil de l'Europe, 18 novembre 2002.

Cour européenne des droits de l'homme, *Affaire A. c. Royaume-Uni* (100/1997/884/1096), 23 septembre 1998.

Site internet http://www.endcorporalpunishment.org

J.-C. Arfouilloux, G. Diatkine, A. Fréjaville, Auguste N'guyen, *Éducation et Maltraitance*, PUF, 2001.

Janine Chasseguet-Smirgel, « "L'acting out" quelques réflexions sur la carence d'élaboration psychique », *Revue française de psychanalyse*, avril 1987.

Jacqueline Cornet, *Faut-il battre les enfants ?,* Éditions Hommes et Perspectives, 1997.

Marie Huret, Blandine Milcent, « Faut-il interdire la fessée ? », *L'Express*, 23 août 2001.

Olivier Maurel, *La fessée*, La plage, 2001.

Alice Miller, *C'est pour ton bien*, Aubier, 1984.

Frédéric Millaud, *Le passage à l'acte. Aspects cliniques et psychodynamiques*, Masson, 1998.

Farazaneh Pahlavan, *Les conduites agressives*, Armand Colin, 2002.

Rapport mondial sur *La violence et la santé* (résumé), OMS, 2002.

A league table of child maltreatment deaths in rich nations, Unicef Innocenti Research Centre, 2003.