CONSEIL DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE

LES TEMPS ET LES LIEUX TIERS DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS HORS MAISON ET HORS SCOLARITÉ

RAPPORT ADOPTÉ PAR CONSENSUS
LE 20 FÉVRIER 2018

SOMMAIRE

SYNTHESE DU RAPPORT I

INTRODUCTION 1

1. LES ENJEUX POUR LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS 1

1.1 Les TLT, des temps et lieux « autres », comme troisième éducateur des enfants 1

1.2 Ne pas confondre besoin d'activité et activisme 3

2. DEFINITION DES CONTOURS DES TEMPS ET LIEUX TIERS ET TYPOLOGIE 4

2.1 Trois types de TLT : instaurés, semi-ouverts et ouverts 5

2.2 Deux « zones transitionnelles » : école-non école et maison – non maison 7

3. LES CHAMPS DU QUESTIONNEMENT 8

ETAT DES LIEUX 10

CHIFFRES CLES 11

I.PLURALITE DES TEMPS ET LIEUX TIERS 13

ETAT DES LIEUX DES PRATIQUES 13

1. VUE D'ENSEMBLE DES PRATIQUES D'ACTIVITES ET SOCIALISATIONS DES ENFANTS ET ADOLESCENTS 13

1.1. Enfants de 3 à 10 ans : 26 % fréquentent les accueils de loisirs, 56 % pratiquent une activité encadrée extra-scolaire (surtout sportive et artistique) 13

1.2. De 3 à 10 ans : près de 50 % des enfants ont participé à des activités périscolaires organisées (avant tout pratiques artistiques et ludiques) 14

1.3. Entre 11 et 17 ans : sport (8 enfants sur 10), arts et culture (1/3 des enfants), un peu de sciences (autour de 10 %) et beaucoup d'écrans 15

1.4. Différences sociales dans la pratique d'activité extra-scolaires : 27 % des enfants n'auront jamais accès à des pratiques artistiques entre 11 et 17 ans 19

1.5. Les garçons font plus de sport, les filles plus de pratiques artistiques. Les filles des milieux populaires ont moins d'activités 22

2. PRATIQUES SPORTIVES ET DE BIEN-ETRE CORPOREL 24

2.1. Trois quarts des enfants âgés de plus de dix ans pratiquent une activité sportive hors de l'école, dont plus de la moitié chaque semaine 24

2.2. Un temps d'activité physique insuffisant pour une partie des enfants, notamment de familles à faibles revenus 24

2.3. Des pratiques hors école souvent encadrées (~30 % à 50 % des enfants selon les âges) 26

2.4. Des pratiques « ouvertes » ou semi-ouvertes, dans la « nature » et en milieu urbain, importantes avec des disparités territoriales 27

2.5. Des choix de pratiques hors école marquées par des différences, surtout entre garçons et filles 29

3. PRATIQUES ARTISTIQUES ET CULTURELLES 34

3.1. Enfants de 3 à 10 ans : près de 15 % ont une pratique artistique encadrée. Peu de données chiffrées sur les pratiques plus informelles 35

3.2. Adolescents de 11 -17 ans : 30 à 40 % ont une forme de pratique artistique régulière qui évolue dans ses contenus avec l'âge 35

3.3. Des sorties culturelles en appui sur un équipement culturel significatif et les sorties scolaires 37

3.4. Le numérique déplace en partie les modalités d'investissements des jeunes vers des pratiques en amateur plus « ouvertes » 39

3.5. Des pratiques culturelles différenciées selon les milieux, le sexe et les trajectoires singulières des enfants 44

4. PRATIQUES SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES 48

4.1. Un ensemble embryonnaire au regard des pratiques culturelles et sportives 48

4.2 Premières estimations : environ 10 % d'une classe d'âge 49

4.3 Un grand manque de culture technologique, d'ateliers pour bricoler ou jardiner mais des dynamiques liées aux fablabs 51

4.4 Un essor spécifique des activités de codage, entre pratiques virtuelles « ouvertes » et activités encadrées 53

4.5 Une diversité de dispositifs scientifiques et d'acteurs sur les territoires 54

4.6 Quelques questions sur les inégalités 60

5. PRATIQUES D'ENGAGEMENTS 62

5.1 Progression des droits de l'enfant 62

5.2 La participation encouragée mais limitée : entre 50 000 et 100 000 enfants participent dans les Conseils Municipaux d'Enfants (CME) ou Conseils Municipaux de Jeunes (CMJ) et 42 000 lycéens dans les Conseil de la Vie Lycéenne (CVL) 63

5.3 Projets autonomes, mouvements de jeunesse, espaces jeunes et engagements 65

5.4 Publications jeunes: près d'un quart des lycées dotés d'un média 69

5.6 Enjeux d'égalité 71

6. L'AMENAGEMENT DES ESPACES OUVERTS 72

6.1 Se construire dans des espaces ouverts, à distance des parents 72

6.2 Les rues, les places, les squares et terrains vagues 73

6.3 Cafés, cinémas, restaurants, centres commerciaux… 75

6.4 Aménagements dans la nature et jeux de plein air 75

7. VACANCES 76

7.1 16 % des 5 – 19 ans fréquentent les accueils de loisirs pendant les vacances 77

7.2 25 % des enfants ne partent pas en vacances et les inégalités croissent avec l'âge et depuis 2004 78

7.3 Des vacances resserrées autour des séjour en famille 79

7.4 Les séjours collectifs : désaffection ou mutations ? 81

7.5 Freins financiers, obstacles majeurs au départ en vacances y compris pour les classes moyennes qui bénéficient de peu d'aides 83

7.6 A côté des freins financiers, une question de confiance 85

7.7 Les associations, premiers organisateurs des séjours collectifs 88

II. TEMPS ET LIEUX TIERS (TLT) : UN TROISIEME EDUCATEUR DES ENFANTS 91

1. DES TEMPS D'ACTIVITES COMPARABLES AUX TEMPS SCOLAIRES ET A CEUX DES REPAS ET LOISIRS AVEC LES PARENTS 91

1. 1 en moyenne pour les 11 – 17 ans : un temps disponible essentiellement réparti entre les TLT (25 %), le temps scolaire (32 %) et le « faire » familial (30 %) 91

1.2Autre approche : les emplois du temps des enfants et adolescents scolarisés 95

1.3 Le poids des TLT chez les 3 -10 ans : moins de données précises 97

2. ENTRE MOBILITES ET PROXIMITES, DES LIEUX D'ACTIVITE ET DES ESPACES DE LIBERTE POUR SE DEVELOPPER 99

2.1 Grandir en milieu urbain, périurbain, rural : entre valorisation de son territoire et relégations 99

2.2. Disparités territoriales d'accès aux activités encadrées et équipements des TLT 104

2.3 Un accès aux activités extra-scolaires dépendant des transports et de l'accompagnement (exemple de l'Ille et Vilaine et de l'Ile de France) 106

3. DES MODALITES D'ELARGISSEMENT DES RELATIONS, SURTOUT A PARTIR DE 10 ANS . 109

3.1 Avec qui ? Une part importante des activités partagées en famille 109

3.2 Une autonomisation progressive sur fond de relations avec les pairs, d'activités non familiales et de moments seuls 113

3.3 De la solitude nécessaire aux risques de l'isolement 117

4. DES TEMPS D'ACTIVITES, DES LIEUX ET DES RELATIONS STRUCTURANTS POUR LE DEVELOPPEMENT DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS 123

4.1 Des enjeux identitaires et de développements 123

4.2 Ecrans : près de la moitié des TLT (temps d'écran en solitaire) et 25 % des enfants y passent plus de 5 heures par jours 125

4.3 Certains impacts des TLT évaluables notamment pour réduire les inégalités 127

PROPOSITIONS 129

III. PROPOSITIONS 130

1. ENJEUX D'EGALITE 130

1.1 Des enjeux d'égalité combinés à une vision personnalisée du développement dans une stratégie globale des « TLT troisième éducateur » pour tous les enfants 130

1.2. Des priorités hiérarchisées pour l'action publique selon les champs thématiques 131

1.3 Un besoin non satisfait de TLT de qualité : consolidation des PEDT pour les 3 -11 ans et au moins 300 000 « places » en « clubs » pour les plus de 11 ans 134

Orientation 137

Proposition 1 139

1.4. Accessibilité, inclusion et handicap 139

Proposition 2 139

1.5 Les aides financières aux familles pour les activités périscolaires : appui au périscolaire « élargi », homogénéisation nationale des tarifs 139

Proposition 3 143

1.6 Les vacances collectives : un double enjeu d'aides aux familles et de mixité sociale formatrice pour tous 143

Proposition 4 144

1.7 Les jeux, mouvements et déplacements dans l'espace public : équilibrer la présence des filles et des garçons ; développer l'activité physique des enfants 146

Proposition 5 : 147

1.8. La réduction des inégalités afférentes aux territoires et lieux de vie, passe notamment par les aménagements de l'espace public 148

Proposition 6 149

1.9 Les apprentis : favoriser leur participation à des activités partagées avec d'autres jeunes 149

Proposition 7 150

2. ENJEUX DE STRUCTURATION DE L'OFFRE ET DE PERSONNALISATION DES PARCOURS 151

2.1 Poursuivre la démocratisation des pratiques culturelles et artistiques par un équilibre entre activités encadrées approfondies et activités plus ouvertes et diversifiées. 152

Proposition 8 158

Proposition 9 161

Proposition 10A 161

Proposition 10B 161

2.2 Un plan massif de développement de clubs scientifiques et de techniques pour les adolescents : 50 000 à 100 000 places supplémentaires à horizon 5 ans 162

Proposition 11 A 167

Proposition 11B 168

2.3 Enfant acteur social : développer des espaces de socialisation, les publications et les pratiques d'engagements pour l'environnement et dans la cité 169

Proposition 12 175

Proposition 13 177

Proposition 14 177

Proposition 15 178

3. ORGANISATION, GOUVERNANCE ET FINANCEMENTS 179

3.1 Des projets portés par des acteurs aux modèles économiques et financements divers : associations, éducation populaire, établissements culturels 179

3.2 Un problème de vivier et un recours au bénévolat à soutenir 180

Proposition 16 184

3.3 Favoriser le mécénat et l'implication des entreprises 185

Proposition 17 186

3.4. Mettre en place des « référents TLT ». 186

Proposition 18 187

Proposition 19 188

3.5 Des financements massifs peu structurés sur fond de cofinancements et d'une organisation diffuse à plusieurs niveaux 189

3.6 Impulser un caractère structurant aux financements et au pilotage des activités extra-scolaires et aménagements à destination des enfants et adolescents 194

Premières estimations de chiffrage des propositions 195

Proposition 20 196

Proposition 21 197

Proposition 22 198

Proposition 23 198

Proposition 24 199

ANNEXES 200

ANNEXE 1. VUE D'ENSEMBLE DES PRATIQUES 200

ANNEXE 2. PRATIQUES CULTURELLES ET ARTISTIQUES 202

ANNEXE 3. SCIENCES : QUESTIONNAIRE AMCSTI 206

ANNEXE 4. ENFANT ACTEUR SOCIAL 214

ANNEXE 5. ESPACES 215

ANNEXE 6. VACANCES (LETTRE DE MISSION PEP ET COMPLEMENTS) 216

ANNEXE 7. TAUX DE SCOLARISATION ET EMPLOI DU TEMPS 220

ANNEXE 8. RELATIONS AVEC LA FAMILLE ET LES ADULTES 221

ANNEXE 9. AVIS DE L'ACADEMIE DES SCIENCES SUR LES ECRANS 223

ANNEXE 10. CONTRIBUTION SUR L'EVALUATION DES IMPACTS (EVALUATING THE EVIDENCE OF THE IMPORTANCE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PROMOTING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS). 224

ANNEXES DES PROPOSITIONS 245

ANNEXE 1. CHIFFRAGE DES 300 000 « PLACES » POUR LES 11-17 ANS : 245

ANNEXE 2. TARIFICATION 249

ANNEXE 3. CHIFFRAGE DES BESOINS ET PLACES POUR LES 11-17 ANS EN SCIENCES 253

ANNEXE 4. ACCUEILS DE LOISIRS ADOLESCENTS 256

ANNEXE 5. CHIFFRAGES DES HEURES PROFESSEURS ET DES 7000 REFERENTS 258

ANNEXE 6. EQUIPEMENTS PERISCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES FINANCES PAR LES CAF.. 259

ANNEXE 7. UNE GOUVERNANCE A PLUSIEURS NIVEAUX 260

GLOSSAIRE 264

SYNTHESE DU RAPPORT

Le Conseil de l'enfance du Haut Conseil de la Famille de l'Enfance et de l'Age (HCFEA), installé en décembre 2016, a notamment inscrit à son premier programme de travail de 2017 la question des « temps et lieux tiers des enfants et des adolescents » hors famille et hors scolarité, pour de multiples raisons.

La famille et l'école sont fondamentales pour le développement, l'éducation et l'épanouissement des enfants. Mais ce que ceux-ci font, vivent, découvrent, apprennent et créent par ailleurs impacte également toutes les sphères de leur développement et de leur évolution globale : santé, affectivité, apprentissage, socialisation. De même que le respect de leurs besoins et de leurs droits.

Aujourd'hui, des financements publics importants sont consacrés aux activités des enfants et des jeunes dans ces « temps et lieux tiers » (ci-après « TLT »). Cependant leur impact sur les enfants et les jeunes, et les priorités qui en découlent en termes de politiques publiques avec une vision d'ensemble, sont à ce jour peu étudiés. Ces financements sont dispersés, avec un risque de moindre efficacité à la clé.

Les travaux du Conseil de l'enfance et de l'adolescence du HCFEA ont permis de faire émerger les TLT comme objet d'une politique publique structurée et cohérente dans l'intérêt des enfants, tout en s'inscrivant dans un contexte d'optimisation des ressources publiques.

Dans un contexte de transformations de la société, une telle vision stratégique des TLT adaptés aux attentes des enfants et aux évolutions sociales permettra de mieux équiper les enfants face aux défis qu'ils auront à relever. Elle donnera également aux familles aussi bien qu'à l'école un espace de relais et de « jeu » dans leur responsabilité vis-à-vis des enfants. Elle aura de plus des effets en retour sur le soutien à la parentalité, les inégalités, et les trajectoires scolaires des enfants.

En première approche, le Secrétariat général a estimé le surcroît de financement nécessaire pour mettre en œuvre une politique structurante des TLT à un total de **600 à 750 millions d'euros par an.**

ETAT DES LIEUX DE LA SITUATION ACTUELLE

Grâce à la mobilisation des membres du Conseil, de la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS), de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (Insee), et d'autres acteurs, nous avons pu agréger des chiffres qui auparavant étaient dispersés, peu connus, pour les analyser et établir un état des lieux extrêmement détaillé. Celui-ci porte sur :

- 6 champs d'activité des enfants et adolescents : les pratiques sportives et de bien-être corporel ; les pratiques artistiques et culturelles ; les pratiques scientifiques et technologiques ; les pratiques d'engagements (citoyenneté, environnement, humanitaire) ; l'aménagement d'espaces ouverts favorisant découverte, autonomie, vivre ensemble ; les vacances, notamment en groupe ;
- 2 thématiques qui traversent chacun de ces 6 champs : le numérique, ses promesses et ses risques ; les relations, les bonnes et mauvaises rencontres (amis, pairs, adultes tutélaires).

Parmi les enseignements qui en émergent :

1. Les TLT peuvent être considérés comme le 3e éducateur des enfants

25 % du temps disponible des enfants relèvent des TLT, 32 % du temps scolaire, 30 % du temps du faire en famille, auquel s'ajoute le temps à la maison sans activité avec la famille.

Durant ces temps de TLT, les enfants peuvent :

- nouer des relations avec des pairs, et des adultes tiers, soutenants ou inspirants, autres que les professeurs et les parents ;
- disposer de cadres d'autonomie, de socialisation, de réalisation, voire de dépassement, d'intimité et de liberté ;
- avoir des opportunités de développement spécifiques aux six champs étudiés.

2. L'accès à des activités structurées, structurantes est fortement inégalitaire

Cette inégalité des jeunes devant des possibilités de développement creuse des écarts de trajectoires. Les enfants et adolescents privés de possibilités d'expression, de créativité, de réalisation peuvent entrer dans des trajectoires de dérives. Les inégalités résident entre territoires, entre le niveau social des familles, entre garçons et filles, et pèsent sur les enfants handicapés et malades. Cet enjeu d'égalité invite à lui seul à une mobilisation coordonnée de politique publique.

L'importance des écrans, et la manière dont ils sont utilisés, renforce les écarts : 25 % des enfants passent plus de 3 heures par jour sur les écrans en période scolaire, plus de 5 heures pendant les week-ends et les congés.

3. Les situations sont très différentes selon les six champs d'activité des enfants et adolescents

Sport/ Bien-être corporel : parmi les 11/17 ans, **8 enfants sur 10** pratiquent un sport mais les activités de bien-être corporel sont moins développées que les pratiques orientées vers la compétition, alors que les besoins sont réels. Les filles ont un bien moindre accès que les garçons à ces activités. Il peut y avoir là un enjeu de santé publique.

Pratiques artistiques et culturelles : parmi les 11/17 ans, près de **4 enfants sur 10** accèdent à une pratique artistique et culturelle régulière formelle ou informelle. Notre pays a néanmoins un bon taux de grands équipements culturels comparé à d'autres, et le numérique renouvelle en profondeur les pratiques. Mais 25 % des 11/17 ans ne se sont jamais essayés à une pratique artistique.

Activités scientifiques ou technologiques : **moins de 10 %** d'adolescents ont une telle pratique régulière. Une dynamique de développement émerge. Le renforcement de ces activités est évidemment nécessaire à l'heure où nos sociétés et nos économies sont de plus en plus façonnées par la science et la technologie, et où accroître les vocations dans ces métiers importe.

Pratiques d'engagement : **encore très faible**, une dynamique émerge également, portée par des secteurs innovants de la société civile. Là encore, à un moment où nos sociétés sont en mutation, s'organiser pour faire mieux participer les jeunes est une façon de solidifier le socle de la démocratie et de co-construire le futur.

L'aménagement de l'espace public tenant compte des enfants et adolescents : **encore balbutiant et variable** selon les territoires et lieux de vie. Ces enjeux de mouvement, de vivre ensemble, d'ouverture sociale sécurisée, d'activités physiques et de mobilité pèsent de surcroît sur l'égalité fille/garçon.

Vacances : **25 % des enfants ne partent pas en vacances**. Sur ce point les recommandations du Conseil porteront prioritairement sur les vacances en groupe et collectives.

SUR CE SOCLE, LE CONSEIL DE L'ENFANCE FORMULE SES PROPOSITIONS

Rappel de l'objectif général : il ne s'agit ni de normer, ni de promouvoir une vision occupationnelle à plein dans les TLT, ni de décréter quels champs d'activité les enfants devraient investir. Il s'agit d'ouvrir des possibles, pour tous, en réduisant les inégalités, pour permettre aux enfants de se sentir bien, de faire des rencontres structurantes, de développer leurs capacités diverses, d'autoriser des tâtonnements avant qu'ils puissent approfondir certaines préférences et se construire dans des directions choisies par eux.

Pour les moins de 11 ans : 25 % d'enfants n'ont aucune activité encadrée. 700 000 places seraient à créer.

Orientation : développer le plan mercredi en veillant à en développer les quatre piliers (sportifs, culturels, scientifiques et d'engagements), en facilitant la participation des enfants des familles pauvres et en organisant des moyens structurants de l'Etat et des collectivités locales. Financer et développer en priorité des activités encadrées faciles d'accès y compris hors des établissements scolaires pour les 25 % d'enfants qui n'ont pas d'activités encadrées après l'école, notamment dans les territoires les plus dépourvus en TLT (territoires ruraux, périphériques et prioritaires).

Pour les plus de 11 ans : déployer des offres diversifiées, dont les projets et méthodes correspondent mieux aux attentes des jeunes. En croisant les approches, 300 000 places *a minima* sont à créer.

Proposition 1 : inscrire un objectif national de développement de 300 000 « places » additionnelles pour le développement de pratiques régulières en arts, sciences et techniques, engagement social pour les adolescents et en prévoir l'accessibilité.

Trois types d'enjeux émergent : enjeux d'égalité ; enjeu de structuration de l'offre et de personnalisation des parcours ; enjeu d'organisation, gouvernance et financement.

ENJEUX D'EGALITE

1. Inclure les enfants en situation de handicap ou de maladies chroniques

Proposition 2 : inclure les enfants en situation de handicap ou de maladies chroniques dans les TLT.

On renvoie aux travaux en cours pour des propositions plus détaillées en 2018 : Mission Nationale Accueils de Loisirs & Handicap, saisine HCFEA sur l'accueil des enfants de 0 à 6 ans et Commission bientraitance (Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées et HCFEA).

2. Lever les freins financiers pour la participation des enfants des familles les plus modestes au plan mercredi et plus généralement aux activités périscolaires et extrascolaires

A ce jour les collectivités n'ont pas l'obligation de moduler les tarifs en fonction de la situation des familles.

Proposition 3 : étudier la possibilité de mettre en place un barème national et une modulation en fonction des revenus pour l'ensemble des pratiques périscolaires et extrascolaires, sur le modèle des ALSH, en vue de structurer le secteur et de diffuser ces pratiques à tous les milieux sociaux.

3. Vacances : réduire les inégalités sociales et favoriser la mixité sociale

Les aides actuelles sont dispersées, peu lisibles, peuvent donner des séjours collectifs une image de mode de vacances destiné aux enfants en situation difficile. Les plus pauvres méconnaissent les aides. Certaines familles de classe moyenne se détournent des séjours financés par leur commune ou leur Caf par peur du déclassement. Les plus aisés mettent en œuvre des stratégies préservant un entre-soi social.

Proposition 4 : créer un Pass-Colo universel de 200 euros pour les 6/14 ans et développer les médiations envers les familles pour diminuer le taux de non-recours aux aides des familles les plus pauvres.

Cela rendrait visible l'intérêt porté par les politiques publiques au départ en séjour collectif, inscrirait cette expérience dans le parcours éducatif de chaque enfant, favoriserait l'accès à ces séjours des enfants des classes moyennes qui ne bénéficient pas des aides des Caisses d'allocations familiales.

4. Réduire les inégalités territoriales

Réduire les inégalités liées aux territoires et lieux de vie en matière d'aménagements en faveur des enfants, notamment concernant les espaces semi-ouverts d'activités physiques, de socialisation sûre et de modes de transport facilitant l'accompagnement. Le manque d'espaces semi-ouverts pour les activités physiques pèse particulièrement sur les filles et sur les enfants avant 11 ans.

Proposition 5 : renforcer l'accès aux cours de récréation en dehors des temps d'école, et étudier le développement des aménagements de l'espace public pour de l'activité physique, notamment ceux à destination des jeunes filles.

Proposition 6 : systématiser une démarche de diagnostic enfance jeunesse lors de tout projet d'aménagements des espaces publics par les collectivités locales (notamment en étudiant l'inscription d'un volet obligatoire de diagnostic enfance-jeunesse pour toute Zone d'Aménagement Concerté – ZAC) afin de permettre la socialisation et la mobilité des enfants ; consulter systématiquement les enfants et adolescents pour les équipements les concernant et former les agents des parcs et autres espaces publics aux besoins des enfants et adolescents en termes d'intimité, de liberté et de protection.

5. Réduire la ségrégation subie par les apprentis

Les apprentis, qui souvent n'ont pas choisi leur orientation, qui sont souvent séparés de leurs familles, sont, de plus, mis à l'écart des activités des lycéens. Cela peut expliquer le taux significatif d'abandon, et alourdit la charge en matière d'accompagnement pesant sur les entreprises.

Proposition 7 : dans le cadre de la refonte en cours sur l'apprentissage, développer la participation des apprentis à des espaces de socialisation et de pratiques en amateur partagés avec les lycéens, comme moyen de sécurisation et d'émancipation de leurs parcours.

ENJEUX DE STRUCTURATION DE L'OFFRE ET DE PERSONNALISATION DES PARCOURS

Le monde donne de la valeur à l'individualisation des parcours. Proposer une offre diversifiée d'activités et de parcours importe. L'école ne peut se disperser. Une structuration adéquate des TLT est nécessaire pour que les jeunes puissent, en s'appropriant leurs activités extrascolaires, identifier leurs goûts (socle nécessaire pour mieux s'orienter), développer leurs capacités et leur socialisation. Trois domaines rencontrent un double enjeu de personnalisation des parcours et de structuration d'une offre insuffisante.

1. Les pratiques artistiques et culturelles

Sur certains segments l'offre est développée mais se pose un problème d'élargissement des publics. Les familles sont parfois réticentes à se saisir d'opportunités pour leurs enfants (distances, codes culturels qui maintiennent un écart, etc.). Les politiques de démocratisation culturelle ont montré en ce domaine l'intérêt de passer d'actions ciblant des populations à des actions centrées sur un territoire. L'animation de rue a un double effet de vecteurs de pratiques culturelles et de médiateur, amenant les enfants et leurs familles vers des formes plus instituées.

Proposition 8 : mieux financer et assurer le cadre légal des animations de rues.

Il convient également d'offrir davantage d'espaces d'activité semi-ouverts ou ouverts, plutôt que d'activités directement encadrées. Pour cela développer des espaces mixtes de travail et de sociabilité à destination des adolescents dans les médiathèques, les bibliothèques et des antennes hors les murs d'équipements culturels. Le co-working, l'hybridation est une tendance de fond de la jeunesse.

Relativement peu d'enfants accèdent aux conservatoires et, complémentairement, les jeunes expriment un intérêt pour des disciplines non ou peu représentées dans les conservatoires. Seule l'offre privée, réservée à des familles aisées, propose des activités axées sur ces nouveaux centres d'intérêt. Pourtant, les pratiques en amateur individuelles, ou limitées à un petit groupe, ont besoin d'être adossées à des formes d'organisation pour qu'elles soient soutenues et deviennent des expériences formatrices valorisantes insérées dans la Cité.

Le récent rapport du Conseil Economique Social et Environnemental (CESE) préconise de faire des établissements publics culturels des territoires les pôles ressources du territoire au service de la pratique en amateur et d'intégrer une pratique extérieure au conservatoire dans le cursus des élèves de conservatoires.

Proposition 9 : développer le « plan mercredi » en privilégiant des pratiques artistiques encadrées régulières pendant plusieurs semestres pour les 6-11 ans dans divers lieux.

Proposition 10A : au moins 100 000 places additionnelles à développer dans des ateliers et clubs d'arts plastiques, design, théâtre, musique, danse avec l'appui des écoles territoriales d'art et des conservatoires classés par l'Etat. Leur responsabilité territoriale et leur rôle de lieux ressources pour les pratiques en amateur d'un territoire devraient être affirmés dans les critères de classement. Ceux-ci doivent donc pouvoir être modifiés en ce sens.

Proposition 10B : créer un site internet qui s'appuierait sur une forte intégration avec les réseaux sociaux afin de soutenir les jeunes artistes amateurs et d'inciter les institutions culturelles et sociales des territoires à les accompagner, s'ils le souhaitent, à travers un partenariat dans la durée. Cette plateforme permettrait de faire participer des publics peu

engagés auprès de toutes les formes d'organisations « physiques » et ainsi faire une place plus grande aux nouvelles pratiques et à celles en train d'advenir.

2. Sciences et techniques

Dans un monde en mutation marqué par une évolution rapide des technologies, les jeunes de 3 à 20 ans ont tous vocation à être davantage sensibilisés à la culture scientifique et technologique. C'est une priorité de la stratégie nationale de culture scientifique technique et industrielle (SNCSTI.). La SNCSTI participe aussi bien d'objectifs propres au développement scientifique et technologique du pays (alimenter des vocations scientifiques et techniques, diffuser les savoir-faire numériques et informatiques, etc.) que d'une visée de formation à l'esprit du doute bien fondé, de l'argumentation et de la connaissance des réalités de notre monde, consubstantielles à la formation citoyenne des enfants et des adolescents. Cela recoupe la thématique de l'enfant « acteur social », abordée plus loin, puisque la science et la technique façonnent de plus en plus notre futur. De nombreuses actions ont été menées ces dernières années, une tendance sociétale émerge : cette dynamique mérite d'être stimulée.

Comment avoir demain des acteurs pertinents pour notre économie et des citoyens éclairés pour notre démocratie sans que les jeunes d'aujourd'hui soient activement mis en contact avec le « faire » de la science et de la technologie ?

Pour les enfants à l'école élémentaire, les actions d'éveil à la culture et aux questionnements scientifiques se sont développées ces dernières années, pour diversifier les modalités d'approche de la science en classe (voir notamment la fondation *La main à la pâte*), et *via* des activités diverses soutenues par le tissu associatif (*Les petits débrouillards*, etc.).

Mais, à partir de 12/13 ans, les pratiques régulières (hors scolarité) pour ceux qui se découvrent un certain goût des sciences ou des techniques, sont largement sous-développées.

Pourtant elles sont :

- une voie de développement des vocations notamment auprès des filles et enfants des familles plus éloignées d'un capital culturel scientifique ;
- un levier pour nourrir, dans des formes complémentaires de celles de l'école, un vivier de futurs innovateurs, chercheurs et utilisateurs avertis des sciences et techniques ;
- un domaine privilégié de confrontation au réel, mobilisateur par rapport aux enjeux identitaires de l'adolescence.

Et recoupent de multiples enjeux, en complémentarité avec l'école :

- démocratisation de la détection et du développement précoce des talents scientifiques, dans un pays qui était jusqu'ici de haute culture mathématique ;
- possibilités de « rencontres » avec la science et la technique, pour des disciplines peu enseignées (astronomie, mécanique, informatique, etc.,) et sous d'autres angles que celui de l'école (énigmes mathématiques ; problématiques de recherche et questions mathématiques actuelles ; projets scientifiques expérimentaux avant le lycée, etc.) ;
- le cadre extra-scolaire, dégagé des attendus scolaires, institue un autre rapport aux sciences ;

- d'autres lieux, en plus des établissements scolaires, offrent une diversité d'expériences : tiers lieux, maisons de quartier, centres sociaux, laboratoires, médiathèques, *fablabs*, etc.

Ces activités doivent être structurées et encadrées par des personnes de bon niveau scientifique, le cas échéant sous des formes innovantes (encadrement à plusieurs, plus horizontal, etc.).

Nous avons estimé un potentiel de 50 000 à 100 000 places minimum à horizon 5 ans (et probablement 300 000 places à horizon 10 ans sous réserve d'évaluations plus précises). Pour 100 000 places, on estime le coût à 23 millions, sur la base d'un modèle intégrant des heures bénévoles et une partie d'heures indemnisées (cf. proposition 16 pour le soutien d'une implication volontaire de bon niveau scientifique, notamment des professeurs et des étudiants en master).

Proposition 11 A : créer 50 000 à 100 000 « places » dans des clubs de sciences et techniques pour des pratiques régulières extra et périscolaires d'ici à 5 ans pour les adolescents avec un encadrement de bon niveau scientifique ou technique. Pour ce faire, investir des tiers lieux avec des modes d'encadrement innovants ou des clubs en établissements scolaires (ouverts à d'autres que les seuls élèves de l'établissement), et développer une géolocalisation et une présence sur les réseaux sociaux de ces possibilités.

Proposition 11B : se doter d'instruments de pilotage partenarial ciblant les pratiques scientifiques et techniques extrascolaires régulières : objectifs définis dans la SNCSTI, suivi des clubs, et de leur fréquentation, effectué aux niveaux régionaux et académiques.

Ce pilotage pourrait être effectué au sein de l'actuel parcours Education Artistique et Culturel ou bien par la création, sur le même modèle, d'un parcours Educatif Scientifique et Technique.

3. L'engagement

Les pratiques scientifiques, techniques, artistiques, culturelles ou sportives, lorsqu'elles sont l'objet d'un investissement personnel sont toutes des pratiques d'engagements potentiels des enfants et adolescents, puisque s'y engagent alors leur désir et une persévérance singulière, à condition de pouvoir déployer l'insertion d'un projet autonome dans un certain collectif (par exemple développer un groupe de musique, une appli, etc.). Mais elles n'épuisent pas le champ de l'agir. En particulier, pour tous les jeunes qui ont le désir de s'investir plus directement pour améliorer leur environnement, leur quartier, la vie de leurs proches ou de leurs concitoyens et de découvrir d'autres investissements que dans des formes proches de celles développées à l'école. A 1'adolescence, les enfants peuvent faire des choses et ne vont plus dans les structures d'accueil, notamment parce qu'ils aspirent à des activités plus autonomes. De plus, permettre à des jeunes de s'impliquer activement dans le débat public, dans la conception et la réalisation d'innovations sociales, c'est favoriser le développement de citoyens actifs, éclairés, c'est solidifier le socle de la démocratie. C'est également mieux piloter, enrichir, stimuler la définition et la mise en place de politiques aptes à répondre aux enjeux contemporains : la co-construction avec des jeunes peut favoriser la conception de solutions en « décalage », innovantes et pertinentes.

Premier axe. L'aspiration environnementale et solidaire des jeunes croît. Mais, en ce domaine, peu est proposé aux mineurs. Plus globalement les pratiques qui font souvent une large place

à une posture d'engagement et de développement d'un projet en propre gagneraient à s'appuyer sur des lieux fédérateurs.

De nombreux espaces jeunes sont susceptibles de répondre à ce besoin (maisons de quartier, centres sociaux, Maison des Jeunes et de la Culture (MJC), bibliothèques qui abritent de plus en plus des espaces de travail partagés, etc.). Mais les lieux d'animation culturelle et socioculturelle ne sont pas toujours adaptés à l'aspiration des adolescents : « être avec leurs pairs, participer à des actions collectives, être encadrés de façon souple par un professionnel compétent pour être protégés et conseillés » figurent parmi leurs attentes en matière de loisirs.

Des compléments sont donc nécessaires, correspondant aux souhaits des adolescents :

- offre de lieux pour une vie culturelle informelle ;
- espaces aux fonctions multiples (travail, loisirs) dédiés aux adolescents, différenciés des espaces jeunesse et adulte, possibilité de participer à la construction et l'animation de ces espaces ;
- formes adaptées de médiation et d'animation.

Proposition 12 : développer au moins 1 000 lieux fédérateurs hybrides – techniques, culturels et « maisons des engagements » jeunes – avec un espace adolescent de travail partagé et de convivialité. Pour ce faire, enrichir les lieux existants (centres sociaux, espaces jeunes, maisons de quartier, maisons de services au public, bibliothèques, médiathèques ou antennes délocalisées d'équipement culturel, etc.), ou, dans des zones rurales ou périurbaines peu fournies en équipements, créer ces lieux. Structurer le réseau des espaces jeunes autour de ces lieux en assurant une bonne complémentarité entre réseaux sociaux et lieux de mobilisation « physiques » accompagnés par des adultes susceptibles d'orienter les enfants et les adolescents vers des pratiques techniques, culturelles et d'engagements plus organisées et d'aider le développement de leurs propres projets.

Ces lieux intégreraient des espaces de socialisation, des jardins partagés et ateliers environnementaux, des espaces de travail, un pôle médias et des conditions propices au portage de projets à l'initiative des enfants et adolescents à partir du réaménagement de l'existant (maisons de quartier, centres socioculturels, etc.). En particulier dans le cadre des assises en cours sur les bibliothèques, étudier le développement/réaménagement d'espaces de convivialité de travail adolescents dans les bibliothèques, médiathèques ou dans des antennes délocalisées d'équipement culturel, ouverts sur des horaires suffisants, et en les accompagnant d'une présence d'adultes susceptibles de flécher vers des pratiques culturelles plus organisées (type « animateur de rue » dans la bibliothèque pour aider les conservateurs). Les points d'information jeunesse (PIJ) et maisons de services aux publics pourraient également orienter les adolescents vers ces structures « pépinières » facilitant le portage de leurs projets.

Nous n'avons pas chiffré les coûts d'investissement de création de nouveaux lieux puisque, pour l'essentiel, ils viennent se greffer sur de l'existant à réaménager. Si l'on retient un schéma de montée en gamme de certains lieux existants, le coût de fonctionnement additionnel par rapport à l'existant serait de **100 millions d'euros.**

Deuxième axe. Favoriser les pratiques effectives d'expression, d'association et de publication. Cela correspond par ailleurs à la mise en œuvre effective des droits énumérés aux articles 12, 13 et 15 et de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE)[1]. Divers collectifs (Agir Ensemble pour les Droits de l'Enfant (AEDE), etc.,) appellent un développement plus répandu de ces pratiques, formatrices des futurs citoyens.

Proposition 13 : développer les pratiques de publications des enfants et adolescents y compris hors des établissements scolaires.

Proposition 14 : sous réserve des résultats de l'étude actuellement menée par l'Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire (INJEP), élargir le cadre des conseils municipaux de jeunes ou Conseil des délégués pour la Vie Lycéenne (CVL) pour associer les enfants sous des formes permettant de voir déboucher des projets concrets sur des temps plus courts.

Proposition 15 : engager une stratégie nationale des engagements et de la participation à la vie de la Cité des enfants et des adolescents, le cas échéant en élargissant le parcours citoyen.

[1] Voir rapport du Conseil de l'enfance et de l'adolescence (HCFEA) adopté le 20.02.2018 « Rapport relatif à la mise en œuvre de la CIDE ».

ENJEUX D'ORGANISATION, GOUVERNANCE ET FINANCEMENT

1. Organisation et structuration des TLT

1.1 Vivier : soutenir et valoriser le bénévolat

Pas de TLT sans femmes et hommes pour les porter. Cela pose la question du vivier. L'évaluation des Projets Educatifs Territoriaux (PEDT) montre la difficulté de recruter des intervenants/encadrants de qualité en nombre suffisant.

- Les pratiques sportives de jeunes bénéficient du statut spécifique des associations sportives obligatoirement créées dans chaque établissement public local d'enseignement, et réglementairement prévues dans le cadre d'heures incluses dans les obligations de services des enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) (forfait Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS). A date le coût du **forfait UNSS** est de 5 200 Equivalents Temps Plein, soit près de 300 millions d'euros.
- Les professeurs des établissements du second degré de toute discipline impliqués dans des clubs non obligatoires pour les élèves sont susceptibles de percevoir une **indemnité de missions particulières (**modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (IMP) ou des heures supplémentaires).
- Les TLT sont portés par des acteurs aux **modèles économiques et financements divers** : associations, éducation populaire, établissements culturels, etc. Les associations culturelles et sportives reposent sur une part importante de bénévolat et plus marginalement sur des contrats aidés.

Il faut soutenir le bénévolat de professeurs et celui des étudiants et des actifs (le mécénat de compétences peut être doublement dynamisant pour les jeunes et pour les bénévoles concernés). Les étudiants pourraient confronter leur savoir à des jeunes et à une mise en pratique. Les entreprises, qui souhaitent que leurs collaborateurs soient ouverts, créatifs et impliqués, y gagneraient.

Proposition 16 : favoriser le bénévolat auprès des enfants en rendant visible son apport pour la société : développer les manifestations locales valorisant les projets réalisés ; étudier la généralisation d'un octroi d'une indemnité pour mission particulière ou d'une rémunération partielle des heures données, sous forme d'heures supplémentaires, pour les professeurs créant et animant un club d'activités extrascolaires ; soutenir le bénévolat des étudiants et des élèves de conservatoire qui animeraient des ateliers sur un certaine durée et faciliter l'engagement des actifs et des retraités (mises en relation, formation, contenus).

Proposition 17 : étudier l'assouplissement des modalités de prise du congé sabbatique pour engagement associatif auprès des enfants et des jeunes en offrant la possibilité de prise sous forme fractionnée (par exemple, une demi-journée par semaine pendant un an), soutenir le mécénat de compétences notamment en l'encourageant chez les prestataires de la fonction publique et rouvrir les discussions entre partenaires sociaux pour mieux prendre en compte l'implication des artistes dans les missions d'éducation artistique et culturelle.

1.2 Mettre en place des « référents TLT »

Mettre en place des activités ou des espaces ne suffit pas.

Les espaces adolescents prendront vie grâce à des présences **d'adultes tiers** à bonne distance, susceptibles de faire émerger une demande chez les jeunes, ou de faciliter la socialisation.

Il y a aussi besoin de rompre l'isolement de certaines familles, de certains enfants qui ne s'autorisent pas à se saisir des offres possibles, bref de diversifier les voies possibles de **médiations** pour orienter les jeunes et leurs familles vers des possibilités de pratiques scientifiques, artistiques ou culturelles diverses.

Il faut également : faciliter les liens entre école, éducation populaire et équipements culturels ; assurer le développement opérationnel d'une offre manquante sur le territoire dans l'une des trois priorités thématiques (pratiques artistiques en amateurs ; pratiques scientifiques ; engagement) et le développement des 1 000 espaces adolescents fédérateurs) ; systématiser l'utilisation du référentiel de l'éducation prioritaire dans l'ensemble des établissements scolaires sur le volet articulation avec les autres acteurs éducatifs du territoire.

Proposition 18 : instaurer 7 000 référents animateurs TLT qui agiront à l'échelle d'un bassin de vie autour d'un collège avec une double mission de médiation entre les jeunes, leur famille et les TLT sur le territoire – en lien avec les partenaires locaux – et de développement/animation d'ateliers sur l'une des trois priorités thématiques et sur les activités du mercredi.

Le cas échéant, affecter plus de référents TLT en zone rurale et moins dans les zones à fort contenu éducatif pour développer le plan mercredi. Pour densifier les liens entre éducation populaire, dont les associations, l'école et les équipements culturels, ces référents s'appuieront sur un conseil participatif et contribueront à l'animer (voir proposition 22).

Par ailleurs, le contrôle de l'honorabilité des intervenants en accueils collectifs de mineurs (ACM) repose sur trois « filtres » à savoir le Fichier Judiciaire Automatisé des auteurs d'Infractions Sexuelles (FIJAIS), le B2 et les « cadres interdits » (inscrits sur une liste nationale après une mesure de suspension ou d'interdiction prise par le préfet de département). Le contrôle avec ces trois « filtres » se fait à chaque inscription de l'intervenant dans un ACM et non uniquement lors du recrutement ou une fois par an.

Proposition 19 : étudier la généralisation à toutes les activités périscolaires et extrascolaires des modes de contrôle de l'honorabilité des intervenants en accueils collectifs de mineurs et mettre en place un référent sur les TLT au niveau de la préfecture.

2. Gouvernance et financements

Les communes, la branche Famille de la Sécurité Sociale et les familles représentent plus de 80 % des financements totaux des accueils de loisirs. Ceux-ci s'élèvent à 4,7 milliards d'euros. Mais le financement de l'accueil de loisirs ne suffit pas à structurer une politique jeunesse extrascolaire, notamment parce que cela n'intervient pas dans le financement des clubs de sport, de pratiques artistiques ou scientifiques. Par ailleurs, les TLT sont supportés de manière diffractée par divers dispositifs ministériels et une gouvernance à plusieurs niveaux et selon divers schémas d'articulation.

Sans préconiser un schéma unique, il convient d'**impulser une structuration plus lisible des financements et de l'organisation des TLT** pour développer des priorités pour les enfants et

les adolescents quand ils ne sont ni en famille ni en classe. **Un modèle à plusieurs étages peut être dégagé :**

2.1 Des objectifs nationaux déclinés dans leurs versions territorialisées

Proposition 20 : intégrer des objectifs nationaux chiffrés pour les trois priorités thématiques et la création d'activités le mercredi aux plans ministériels concernés, établir des co-financements pérennes Etat-collectivités locales (département, communes ou intercommunalité et régions selon les domaines), favoriser les financements dans la durée pour les associations, et le cas échéant mobiliser le grand plan d'investissement.

Toujours au niveau de l'articulation entre les plans nationaux et les collectivités locales, il serait pertinent de développer le partenariat entre institutions culturelles et autres institutions travaillant avec les jeunes publics (notamment les centres de loisirs). Le développement de conventionnements entre les établissements, la mise en place de rendez-vous réguliers entre professionnels de la culture et du champ social afin de se construire un langage et des référentiels communs sont autant d'outils pour favoriser ces liens.

Proposition 21 : profiter de la prochaine Convention d'Objectifs et de Gestion (COG) pour favoriser le financement des accueils de loisirs développant des conventionnements avec des associations et clubs sportifs, artistiques, scientifiques et culturels et des établissements culturels et flécher quelques financements sur la structuration des pratiques d'engagements et de sciences et techniques.

Sur le modèle des conservatoires, développer des labellisations en partenariat avec les ministères de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la Culture, dans les domaines artistiques, culturels et scientifiques pour faciliter l'attribution des financements structurants (tête de réseau, etc.) par les collectivités locales ou la Caisse nationale d'allocations familiales (Cnaf).

2.2 Un échelon de mise en relation des acteurs au niveau intercommunal / commune, de co-construction locale des TLT par les parties prenantes

Comment mettre en œuvre les objectifs globaux et en proposer la déclinaison/interprétation au niveau local ? Ce pourrait être l'objet d'un Conseil participatif intercommunal réunissant les associations, des représentants des établissements culturels et scientifiques, les établissements scolaires, les représentants des enfants et des familles, des entreprises locales, et ce afin de permettre la co-construction d'idées.

Proposition 22 : au niveau communal ou intercommunal, mettre en place un conseil participatif des TLT associant les acteurs de l'éducation populaire, et notamment les associations, les collectivités locales du territoire, les établissements scolaires, les établissements culturels, des entreprises et des représentants des familles et des enfants, afin de co-construire, avec l'ensemble de ces partenaires, les politiques publiques en direction de l'enfance et de la jeunesse. Le Conseil veillera notamment à développer les mises à disposition de locaux des établissements scolaires et équipements culturels par les collectivités locales pour le développement de TLT là où des besoins sont identifiés.

Pour les activités autres qu'encadrées, le Conseil prévoira aussi les conditions d'organisation propices pour que des temps et des lieux entre pairs respectent les droits de tous les enfants, y compris à la sécurité.

2.3 Un échelon de médiations auprès des enfants et de leurs familles et de développement de projets sur des priorités manquantes au niveau des quartiers

Ce serait la fonction des référents TLT locaux, qui pourraient du fait d'un découpage autour des collèges être rattachés aux Conseils départementaux qui gèrent les collèges:

Proposition 23 : dans les collèges et les lycées, faire émerger les demandes des adolescents en matière de clubs de pratiques en amateur et co-construire avec eux les moyens d'y répondre en lien avec les professeurs et animateurs volontaires. Ce, localement et en développant des réseaux, autour des conservatoires, des écoles d'art, des centres de sciences, des laboratoires, et des ressources numériques. Le conseil participatif TLT sera aussi en charge d'organiser des consultations de tous les enfants et familles résidant sur le territoire de façon à ce que le projet TLT développe et élargisse la palette d'offre, favorisant l'ouverture et répondant aux besoins et attentes des enfants.

Proposition 24 : développer un réseau de plateformes collaboratives scientifiques et culturelles proposant des tutoriels, diverses ressources pédagogiques de contenu et de formation pour mettre en place des ateliers de pratiques extrascolaires régulières. Structurer ce réseau selon une architecture ouverte pour des modules locaux intégrant notamment une cartographie des partenaires locaux au niveau d'un quartier.

INTRODUCTION

1. Les enjeux pour les enfants et les adolescents

La famille est primordiale pour assurer aux enfants un bien-être affectif, un cadre propice à leur développement, leur protection, leur éducation, leur socialisation et leur émancipation. L'école joue aussi un rôle majeur d'instruction et d'éducation. Mais d'autres temps, d'autres lieux, d'autres liens contribuent à l'éducation et à la socialisation des enfants. Nous nommerons **« temps et lieux tiers »** (ci-après, TLT) les temps et les lieux des activités électives ou imposées et d'élargissement des relations amicales et sociales[2] qui se situent hors famille et hors scolarité[3]. Les activités conduites sur des temps encadrés périscolaires et extrascolaires dans l'enceinte des établissements scolaires sont considérées comme participant des TLT[4]. Ce cadrage intègre également des temps à soi, pour rêver, jouer, penser, qui ont aussi des vertus formatrices.

1.1 Les TLT, des temps et lieux « autres », comme troisième éducateur des enfants

La question posée par le Conseil de l'enfance est la suivante : où sont les enfants et les adolescents, avec qui, que font-ils, hors des moments du « faire » en famille et des temps consacrés à leur scolarité ?

Les temps et lieux sont supportés par six **champs de politiques publiques thématiques :**

- les pratiques sportives et de bien-être corporel ;
- les pratiques artistiques et culturelles ;
- les pratiques scientifiques et technologiques ;
- les pratiques d'engagement (citoyenneté, environnement, humanitaire) ;
- l'aménagement d'espaces ouverts favorisant la socialisation, l'autonomie, le vivre ensemble ;
- les vacances, familiales ou en groupe.

Chacun de ces champs inclut deux dimensions traversantes :

- le numérique, ses plaisirs, promesses et risques ;
- les relations, sources de bonnes et mauvaises rencontres (aussi bien les amis, les pairs que les adultes tutélaires).

Notre **hypothèse de travail** : **hors famille et hors scolarité, les temps et lieux tiers ont des répercussions** sur le développement, l'épanouissement, et le respect des droits et de l'égalité entre les enfants et les adolescents **que la puissance publique doit prendre en considération.** Il convient en effet de dépasser un débat récurrent entre « éduquer pour

---

[2] Sont prises en compte les relations avec des pairs et celles avec des adultes en dehors de la famille.
[3] Le travail des élèves en dehors de la classe n'est pas considéré comme relevant des TLT.
[4] Le décret n° 2014-1320 du 3 novembre 2014 modifiant les articles R. 227-1 et R. 227-16 du code de l'action sociale et des familles conduit à définir le temps périscolaire comme le temps encadré qui précède et suit la classe : le matin avant la classe, temps méridien, le soir après la classe, également le mercredi ou le samedi après la classe lorsqu'il y a école le matin ; le temps extrascolaire comme le temps encadré les jours où il n'y a pas école : le mercredi et le samedi s'il n'y a pas d'école, le dimanche, les jours fériés, les vacances scolaires.

socialiser » et « socialiser pour éduquer ». La construction d'un enfant s'accomplit dans un espace temporel, géographique et social donné. Plusieurs registres d'éducation et de socialisation interagissent sur la manière dont un enfant va se construire : un *registre intentionnel* (préceptes, méthodes, valeurs, etc.), un registre d'*éducation informelle,* par imprégnation, identification, par *apprentissage diffus*, etc. La fonction éducatrice, parentale, scolaire, ou par des tiers, est ainsi complétée par les relations entre enfants, transmissions, mixages, initiations (les modèles, les bandes, les bonnes et les mauvais rencontres, etc.) Ces relations entre enfants se nouent tantôt dans des cadres d'éducation intentionnelle d'activités structurées, tantôt dans des cadres semi-ouverts avec une régulation d'adultes tutélaires ou de proximité, et tantôt dans des espaces ouverts, publics, hors de la présence d'adultes. Cet ensemble de relations, d'expériences, d'apprentissages noués dans les temps et lieux tiers des enfants et des adolescents constitue un tissu précieux de co-éducation et de co-socialisation.

Dans nos démocraties contemporaines, l'autonomie est une valeur centrale à visée d'émancipation. Elle renvoie à la possibilité de développer des facultés, des potentialités[5], de participer à la vie sociale, d'être attentif aux autres. Dans ce contexte, l'enfant est progressivement reconnu comme sujet agissant, acteur à part entière, ce que l'adoption de la Convention internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) en 1989[6] entérine.

De plus, pour nos économies modernes et internationalisées, les capacités d'autonomie, les dynamiques d'ouverture personnelles, de travail collaboratif sont des qualités essentielles.

Pour développer leurs facultés, fonder leurs identités, leur confiance en soi et en les autres, réaliser leurs besoins d'expériences et d'exploration du monde[7], les enfants et les adolescents s'appuient sur des activités et des pratiques. Celles-ci se déroulent sur trois « espaces » : famille, scolarité mais aussi les temps et lieux tiers. Elles contribuent, selon divers registres, à ce que « chaque enfant puisse "faire", penser, se déployer et apprendre »[8]. Elles débutent dès la naissance : le jeune enfant découvre les joies de l'imagination qui permettent de dépasser les frustrations. Elles se poursuivent avec le développement des intelligences des enfants et prennent une acuité particulière à l'adolescence : un adolescent a besoin d'inventer ou de se mettre à l'épreuve et « si malheureusement cette créativité lui fait défaut, s'il se sent un adolescent "sans qualité", […] alors, il lui reste le génie de la destruction, du sabotage de soi ou des autres »[9]. Ces pratiques sont diverses et singulières alors que les conditions dans lesquelles naissent et grandissent les enfants se sont profondément modifiées, transformant d'autant l'expérience de l'enfant, fragmentée par la multiplicité des configurations de vie possibles (transformations de la famille, mutations du marché du travail, enjeux environnementaux, nouvelles technologies). Comme tout un chacun, l'enfant est amené à composer avec un puzzle de normes et de références dans la construction de son rapport au monde[10]. Les travaux du Conseil ont porté une attention particulière aux enjeux que cela pose pour les enfants présentant des **besoins spécifiques** (enfants en situation de handicap, enfants protégés) et les enfants vivant dans des **contextes de vie vulnérabilisants.**

---

[5] A. Honneth (2015), « Le droit de la liberté », Paris, Gallimard.
[6] A. Renaut (2002), « La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance », Paris, Calmann-Levy, et D. Youf (2002), « Penser les droits de l'enfant », Paris, Puf.
[8] S. Giampino (2016), « Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels », rapport remis à la ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, mai.
[9] D. Marcelli (2016), « Avoir la rage, du besoin de créer à l'envie de détruire », Paris, Albin Michel, p. 48.
[10] R. Sirota (dir.) (2006), « Eléments pour une sociologie de l'enfance », Rennes, Pur.

1.2 Ne pas confondre besoin d'activité et activisme

Les temps et lieux tiers répondent ainsi à plusieurs fonctions : droit des enfants, de tous les enfants[11], à participer à la vie sociale, au jeu, à la culture, à l'intimité et à la liberté, sachant que la possibilité de pratiquer des activités culturelles et sportives est un besoin de base[12] reconnu comme un droit de l'enfant[13]. Il est d'emblée en quête de relations rassurantes, affectives, de réalisations collectives, de constructions esthétiques : en quête d'expériences et d'acquisitions de savoirs, d'un espace de réalisations positives, dans lequel vivre une performance, voire un dépassement[14].

Les temps et lieux tiers semblent avant tout dédiés aux loisirs et aux apprentissages « non académiques » (fabriquer, culture *maker*[15], codage informatique, sport, pratiques artisanales, artistiques, etc.) mais concernent aussi des activités hors école liées à des savoirs académiques (clubs de sciences, de mathématiques, d'écriture, etc.) et des engagements solidaires, citoyens et pour l'environnement[16].

Nous avons été attentifs à **ne pas confondre recherche d'activités et activisme**. Il ne suffit pas de « faire » pour se développer, encore faut-il disposer de conditions et d'un temps nécessaire à l'appropriation de ce « faire » notamment les besoins de temps de solitude formatrice et la possibilité offerte aux enfants de co-construire leur emploi du temps, d'y aménager des temps pour ne rien faire où rien n'est programmé.

Un point est central : auprès des enfants, **il faut des « autruis » qui assurent en premier lieu le besoin de fiabilité et d'intégrité sans lequel nul développement de l'enfant n'est envisageable** ; des « autres » pour le rassurer, l'affilier, pour lui proposer un cadre, le soutenir et le reconnaître. De fait, en grandissant, le besoin d'autonomie recèle un paradoxe : à la recherche de leur indépendance, les enfants et les adolescents ne cessent de buter sur le constat de cette dépendance, pour le meilleur et pour le pire. Les enfants et adolescents se construisent essentiellement dans des liens[17] qui se tissent dans l'expérience et l'exemplarité. C'est tout **l'enjeu des bonnes et mauvaises rencontres**, « des fréquentations ». Elles amènent à cultiver le souci de l'autre, le sens de l'amitié, forger son libre arbitre, savoir traverser un conflit, faire en commun, ou bien à transgresser, détruire, se détruire, s'aliéner, s'embrigader.

---

[11] Le Défenseur des droits pointe, dans son rapport annuel 2016 portant sur les droits de l'enfant, que l'accès aux temps périscolaires est encore inégalitaire, alors même qu'il fait partie de la vie à l'école ; Défenseur des droits (2016), « Droit fondamental à l'éducation : une école pour tous, un droit pour chacun », Rapport droits de l'enfant 2016, p. 20.

[12] ONPES (2015), « Les budgets de référence : une méthode d'évaluation des besoins pour une participation effective à la vie sociale », rapport 2014-2015.

[13] Articles 15 et 31 de la Convention internationale des droits de l'enfant adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies, le 20 novembre 1989.

[14] Sur la notion d'engagement des jeunes et recherche de causes enthousiasmantes : M. R. Moro et J. L. Brison (2017), Mission Bien être et santé des jeunes. Voir aussi F. de Singly et V. Wisnia-Weill (2015), « Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent », Commission enfance et adolescence, France Stratégie (chapitre « Mieux cultiver les capacités et les talents »).

[15] La culture *maker* constitue une branche de la culture « Do it yourself (DIY) » (qu'on peut traduire en français par « Faites-le vous-même ») tournée vers la technologie. La communauté des *makers* cultive des compétences pratiques et prend part à des projets, en particulier dans les domaines de l'électronique, la robotique, l'impression 3D et l'usage des machines-outils à commandes numériques, mais également des activités plus traditionnelles telles que la métallurgie, la menuiserie, les arts traditionnels et l'artisanat.

[16] « Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent », *op. cit.* : voir chapitre « Former un individu relié à autrui et capable d'agir en coopérant».

[17] P. Mallet (2015), « L'amitié entre enfants ou adolescents : une force pour grandir », Paris, Armand Colin, et Delalande J. (dir.) (2009), « Des enfants entre eux ; Des jeux, des règles, des secrets », Paris, Autrement, collection Mutations, 160 p.

Les liens sont aussi à protéger face aux ruptures de la vie, au manque de temps ou d'adultes tutélaires en possibilité d'exercer leurs fonctions : selon la nature ou le cadre des liens peuvent émerger des situations de dépendances pathologiques, d'inhibitions et d'addictions, de maltraitance. De fait, l'enfant doit trouver dans les relations avec ceux qui l'entourent des appuis pour se construire[18]. Si la sphère familiale, berceau des attachements sécurisants premiers, relève d'abord du domaine privé (sous réserve des atteintes spécifiques et sans négliger le rôle des institutions dans la création d'un cadre propice aux fonctions parentales), à côté de l'école, les temps et lieux tiers pourraient se saisir de cet enjeu de relations rassurantes, structurantes, instructives et émancipatrices.

2. DEFINITION DES CONTOURS DES TEMPS ET LIEUX TIERS ET TYPOLOGIE

Le Conseil Enfance et adolescence a adopté une définition des contours lors de la séance plénière du 12 mai 2017.

Les TLT portent à la fois sur des activités et des pratiques des enfants et des adolescents, formelles et informelles. C'est donc un ensemble hétérogène dont il nous faut définir ce qu'il prend en compte et ce qu'il exclut. La définition retenue et la typologie associée sont proposées pour se donner une grille d'analyse qui doit permettre de déboucher sur des recommandations concrètes de politiques publiques.

Ces temps et ces lieux des enfants sont constitués de :

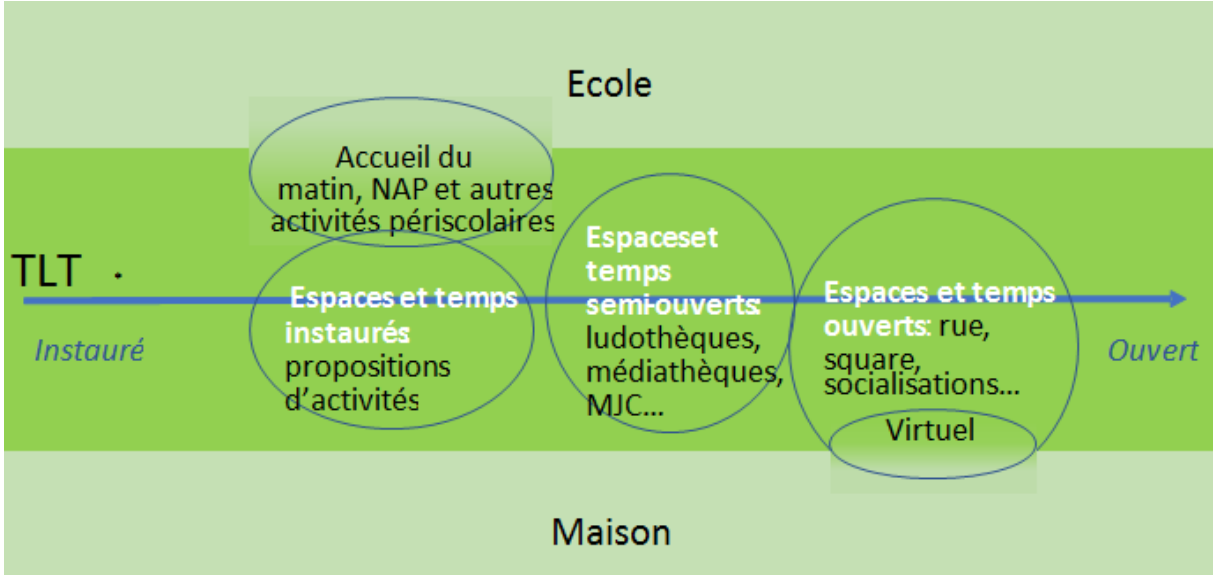
- temps d'activités et de socialisation, temps à soi (temps de l'ennui, temps de la rêverie, etc.) ;
- lieux matérialisés, symboliques ou virtuels ;
- rencontres, plus ou moins médiées, qui permettent à l'enfant de croiser d'autres regards que ceux de l'école ou de ses parents.

Dans l'analyse, selon les sujets, nous serons amenés à privilégier une entrée par le temps, les espaces, les pratiques d'activités (déclinaisons sur les six champs thématiques définis ci-dessous) et les modalités relationnelles, sachant que ces différentes dimensions sont toujours tressées. En particulier, il apparaît que :

- à un niveau « micro » des pratiques concrètes des enfants, l'entrée par les « espaces » est incontournable et renvoie aux acteurs qui les construisent, les financent et les font vivre ;
- à un niveau d'approche globale centrée sur la vie des enfants, l'entrée par les temps est un outil précieux pour donner des repères et dimensionner la place occupée par temps et lieux tiers ;
- la question des liens, des rencontres et des regards qui portent les enfants et adolescents dans ces TLT est transversale.

[18] S. Giampino (2016), « Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels », *op. cit.*

Le périmètre de notre rapport est défini comme suit :



** Sigles du graphique : Nouvelles activités périscolaires (NAP) ; Maison des jeunes et de la culture (MJC)*

La famille et l'école sont les lieux de socialisation et d'éducation par excellence qui ont fait l'objet d'une abondante littérature. Le Conseil de l'enfance et de l'adolescence s'est proposé de regarder l'enfant au-delà de ces instances en interrogeant les autres lieux et temps qui structurent l'expérience de l'enfant et constituent d'autres instances de socialisation. En particulier, certains travaux soulignent combien le temps libre des enfants s'est considérablement institutionnalisé à travers les activités extrascolaires qui ponctuent l'emploi du temps de l'enfant[19].

2.1 Trois types de TLT : instaurés, semi-ouverts et ouverts

Les espaces et temps « instaurés », hors scolarité, hors maison (propositions d'activités)

Les TLT « instaurés » regroupent des activités proposées aux enfants et adolescents avec une **finalité explicite – éducative, récréative, occupationnelle, religieuse –** hors la scolarité et la maison :

- des **pratiques** sportives, culturelles, créatives, scientifiques et manuelles (« makers », ateliers cuisine, etc.), régulières pendant l'année, ou dans le cadre d'ateliers ponctuels ou de vacances à thème (clubs, ateliers, MJC, etc.) ;
- des activités de **découverte**, sans « faire » : activités culturelles, vacances organisées pour découvrir des lieux, des cultures, des modes de vie, etc. ;
- des pratiques de **socialisation, d'initiation citoyenne, humanitaire** : service civique, juniors associations, conseil municipaux de jeunes ; camps de vacances (scoutisme, etc.).

[19] C. Montandon (2006) « De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance : nécessité ou illusion épistémologique ? », in R. Sirota (dir.), *op. cit.*

Le terme « instauré » est ici préféré aux termes « encadré » ou « institutionnalisé », car il laisse libre, permet de prendre en considération une éventuelle co-construction des activités avec les jeunes eux-mêmes. Il y a une complémentarité entre des propositions **clés en main** et des propositions **à construire**. Cela recoupe en partie la question de **l'encadrement et de l'accompagnement** par les adultes, les activités pouvant être dirigées ou plutôt encadrées et co-construites (on tangente alors la troisième catégorie des espaces semi-ouverts).

Ces activités sont pensées et mises en œuvre par des **acteurs**, tels que le secteur public (communes et Education nationale), le secteur associatif, le secteur marchand, le web, en co-construction éventuelle avec les jeunes.

Les espaces semi-ouverts

Il s'agit de ces espaces qui permettent des détournements de lieux, des inscriptions singulières, où un enfant, un adolescent se saisit d'un endroit, d'une ressource (un savoir, des objets, du matériel, etc.), d'une rencontre possible pour en faire quelque chose. Cet espace n'est ni instauré (pas de finalités explicites) ni totalement ouvert (il y a par exemple un espace organisé et sécurisé à destination des enfants et adolescents, dont on peut choisir de se saisir partiellement). C'est l'espace et la dynamique d'attention, **la forme de présence des adultes ou d'autres jeunes**, qui encadrent.

On peut y rattacher, par exemple :

- les médiathèques, bibliothèques, ludothèques, les aires de jeux surveillées ou animées, les Cafés des enfants, les installations sportives d'accès libre avec règles, etc. ;
- dans les établissements scolaires, les activités non organisées par l'école (Charte des écoles ouvertes) au profit des enfants du quartier, de la ville, pour mieux tirer parti des aménagements existants (cour, installations sportives, etc.) et des locaux municipaux mis à disposition ;
- les résidences d'artistes dans les écoles, les hôpitaux pour enfants, etc. ;
- les structures comme les MJC, maisons de quartier, etc. ;
- les prestations « enfance et jeunesse » des centres sociaux ;
- les plateformes numériques structurées par des acteurs institutionnels (par exemple, ressources éducatives mises en ligne, forum d'échanges, etc.) ;
- les lieux mis à disposition des jeunes par les municipalités ;
- les activités hors maison, hors école mais avec les parents.

Les espaces ouverts : relations, milieux de vie, circulation

Les espaces d'expériences dont peuvent se saisir les enfants et adolescents comprennent à la fois l'axe des **relations** et des milieux de vie de l'enfant, tels que la rue, le bas de l'immeuble, le square, et les **pratiques numériques**.

L'attention des politiques publiques à l'accompagnement de la parentalité[20] et des relations parents-enfants ne doit pas faire oublier que l'enfant partage une grande partie de son temps avec ses pairs. L'importance de l'amitié dans la vie de l'enfant [21] constitue un support à la construction individuelle et collective de l'enfant, dans une culture commune au temps des expérimentations[22]. Cette « découverte » du monde de l'enfant n'exclut pas pour autant l'adulte, mais permet de reconsidérer la part active produite par l'enfant dans les processus de socialisation et de développement. Nous considérerons donc **les socialisations entre pairs**, les relations avec les copains dans leurs diverses modalités (jouer, se promener, discuter, manger ensemble, etc.[23]).

La question de l'espace renvoie à la notion plus large de **milieu de vie de l'enfant**. Celui-ci est tout autant constitué de composantes sociales qui marquent la famille dans laquelle il grandit, que des aspects environnementaux et territoriaux. Le contexte de vie des enfants est ainsi un point nodal dans l'organisation du temps de l'enfant. Vivre en milieu rural, urbain ou périurbain suppose des expériences différenciées, non seulement au regard des propositions (offre, organisation spatiale, équipements), mais aussi au regard des besoins de sécurité et de protection, tout comme au regard de la proximité et des enjeux de mobilité.

Ces espaces et temps ouverts sont libres d'accès, **non directement protégés et non finalisés,** le cas échéant **hors du regard des adultes**. Ils peuvent être porteurs d'un espace de **liberté et d'expérimentation** (quand jouer au ballon est interdit, que fait-on ?, etc.), mais sont aussi sources de **dangers** (physiques ou mauvaises rencontres).

En termes de politiques publiques, ces espaces ouverts posent la question du réaménagement des espaces extérieurs par les collectivités locales en vue d'un projet pour les enfants et les adolescents, tels que : l'aménagement des espaces publics ; les rues sans voiture ; l'aménagement des espaces près de l'école, des places ; le ramassage scolaire, les transports ; les skateparks, les parcours d'aventures, les parcours verts.

2.2 Deux « zones transitionnelles » : école - non-école et maison - non-maison

Ecole - non-école : avant et après la classe, excepté la restauration scolaire et les heures d'étude

Chacun sait que les journées de cours comportent des moments qui ont d'autres objectifs que les enseignements et qui sont gérés par d'autres acteurs (cantine et collectivités locales, etc.). Comme cela a été posé d'emblée, ce qui reste sous la responsabilité (juridique ou symbolique) de l'Education nationale n'entre pas dans le TLT.

Nous n'incluons pas dans l'étude des TLT les devoirs et leçons qui sont un enjeu majeur hors école, mais liés à la scolarité, sauf pour prendre en considération le temps qui leur est dédié et

[20] « La place de l'enfant dans la famille est désormais centrale et suppose de s'atteler à s'acquitter au mieux de son "métier de parent" auprès de lui, in C. Martin (dir.) (2014), « "Etre un bon parent". Une injonction contemporaine », Presses de l'EHESP.
[21] D. Brun (2005) « La passion dans l'amitié », Paris, Odile Jacob,
[22] Y compris dans la prise de risque, in D. Le Breton (2005), « Les conduites à risque des jeunes comme résistance », *Empan*, n° 57, p. 87-93.
[23] Cf. INCA-2, rapport complet disponible sur le site de l'Anses : www.anses.fr/fr/system/files/PASER-Ra-INCA2.pdf.

qui délimite donc le temps restant aux enfants et adolescents pour des activités, des socialisations, des temps libres extrascolaires.

Nous ne considérons pas non plus la restauration scolaire : elle est un déterminant de la qualité de la vie scolaire, un lieu d'expérimentation, mais elle emporte des enjeux de santé publique, notamment de sécurité sanitaire, ainsi que de gestion pour les collectivités territoriales qui sont trop spécifiques pour être traités dans le cadre du présent rapport.

En revanche, nous prendrons en compte les éléments disponibles pour intégrer dans les TLT les temps qui entourent les temps de classe des enfants organisés en articulation avec l'école, parfois par d'autres acteurs, et proposons d'intégrer à nos travaux l'accueil du matin et les activités périscolaires (NAP, etc.)[24].

Maison - Non-maison

On exclut la maison du périmètre des TLT car elle reste globalement sous la responsabilité première des parents et symbolise l'espace de la vie privée. Mais on inclura le virtuel et les pratiques numériques qui précisément entrent dans la maison et en font un espace familial aux frontières fluctuantes :

- espaces de liberté, de connaissances et de découverte de pratiques (les savoir-faire amateurs sur YouTube, etc.), utilisés différemment pour les enfants qui ont moins de possibilités d'accès (inégalités socioéconomiques, géographie mais aussi éducation plus sécurisée que dans les générations précédentes ?) ;
- espace dangereux : la maison n'est plus cet espace qui peut protéger du harcèlement, de la pornographie, de l'embrigadement, de la démoralisation des rapports sociaux, etc.

***

Cela nous conduit à préciser des intersections des TLT avec la famille et l'école :

- des pratiques numériques hors de la vue des parents qui « ouvrent la maison » ;
- des pratiques hors de la maison qui ouvrent l'horizon des enfants par rapport aux cultures familiales, le cas échéant en lien avec les parents ;
- des pratiques périscolaires et des espaces semi-ouverts dans l'école.

3. Les champs du questionnement

Pour analyser les temps et lieux tiers des enfants et adolescents nous nous sommes posé la question ainsi : lorsque les enfants sont hors famille et hors la classe que **font-ils ? Avec qui ? Quand** ? Ce sur la journée, la semaine, l'année.

A un premier niveau, il s'agit de présenter un **état des lieux** des pratiques effectives des enfants et des adolescents à partir de la typologie retenue que nous déclinons selon les **six**

[24] Présentation de l'évaluation des PEDT le 12 mai (ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, DJEPVA, « Evaluation nationale des PEDT », mars 2017). Ces différents TLT vont dépendre entre autres du projet pédagogique de la ville, des PEDT, de la structuration des NAP, avec des différences territoriales. On pourra s'intéresser à la continuité des acteurs, des activités.

thématiques, traversées, comme dit plus haut, par l'usage du numérique et le tissage de relations « autres ».

- Pratiques d'activités corporelles et sportives.
- Pratiques et rencontres avec les arts et la culture.
- Pratiques et rencontres avec les sciences et la technique.
- Pratiques d'engagements, enfant acteur social.
- L'aménagement des espaces ouverts.
- Les vacances.

Puis nous mettrons en évidence la **diversité des pratiques** qui s'y déploient, les **dynamiques et parcours différenciés** des enfants et adolescents, et les **acteurs** qui les animent sur les **territoires.**

A partir de cela, nous avons cherché à reconstituer **ce que font les enfants, aux différents âges**, ce, si possible, sur la journée, la semaine, l'année, afin d'évaluer la place de ces TLT par rapport aux autres temps de développement des enfants en famille et à l'école. Nous avons porté une attention particulière aux espaces et aux modalités relationnelles de ces temps (amitiés et sociabilités). Cela nous a permis de faire apparaître leur temps « libre », où il leur est accordé un peu de solitude, ou encore les moments simplement partagés avec leurs pairs, les espaces de découvertes ou d'assignation. Enfin, nous les avons mis en relation avec la **valeur de ces « tiers » pour le développement de l'enfant** en intégrant diverses dimensions (retentissement potentiel dans la vie des enfants ; possibilités de bifurcation du parcours, de réduction des inégalités, etc.).

Au terme de cette analyse de la situation actuelle s'amorcent des pistes et des priorités thématiques.

Le tome 2 instruit les pistes envisageables de politique publique des TLT.

Afin d'élaborer des pistes de recommandations, nous approfondirons les questions d'inégalités pour préciser les actions spécifiques à envisager soit par champs thématiques, soit en globalité.

Nous aborderons les **conditions de réussite** au niveau local tant en termes d'articulations entre les acteurs, de gouvernance, de possibilités opérationnelles d'accès à des viviers d'animateurs/encadrants pour développer des offres d'activités, qu'en termes de financements.

ETAT DES LIEUX

CHIFFRES CLES DE L'ETAT DES LIEUX

D'après nos évaluations**, près de 25 %[25] du temps disponible des enfants relève des TLT**

25 % du temps disponible[26] relève des TLT, 32 % du temps scolaire (devoirs compris) et 30 % d'un temps du « faire » en famille (repas et loisirs partagés en famille, activités à la maison), auxquels peuvent s'ajouter des temps à la maison sans activité partagée avec sa famille.

Globalement :

- **56 % des enfants âgés de 3 à 10 ans** (74 % à 10 ans), pratiquent **chaque semaine au moins une activité encadrée** dans un club, une association, une maison de quartier ;
- **un quart des enfants** passent plus de 3 heures par jour sur les **écrans** en période scolaire et **plus de 5 heures par jour** pendant les week-ends et les congés[27] ;
- une infime minorité des jeunes (11 ans et plus) déclarent n'avoir aucun ami. Pour certains la **vie sociale et amicale** est **limitée** : près de 20 % ne fréquentent pas d'amis en dehors de l'école en classe de sixième, 10 % en troisième[28], et **8 %** entre 15 et 18 ans sont isolés.

Selon les champs d'activités :

- chez les 11-17 ans, **huit enfants sur dix** pratiquent un **sport**, mais les pratiques de **bien-être corporel** (détente, relaxation, concentration, besoin d'activité physique pour la santé, etc.) sont moins développées que les pratiques orientées vers la performance et la compétition alors que les besoins sont réels et identifiés ;
- chez les 11-17 ans, près de **quatre enfants sur dix** accèdent à une pratique **artistique et culturelle** régulière formelle ou informelle, mais **un quart** ne se sont **jamais** essayés à une pratique artistique. Ce, alors même que la France a un bon taux de grands équipements culturels comparativement à d'autres pays et que le numérique renouvelle par ailleurs en profondeur les pratiques ;
- selon notre évaluation moins d'un adolescent sur 10 a une **activité régulière scientifique ou technologique extrascolaire** ou périscolaire. Significativement moins que dans d'autres pays. Cela étant, une dynamique de développement émerge, qui gagnerait à être structurée et accompagnée. Des activités numériques et scientifiques se développent chez les plus jeunes – elles sont proposées dans 30 % à 40 % des offres de NAP – et profitent des actions plus générales de sensibilisation des jeunes publics à la science ;
- les **pratiques d'engagement** sont insuffisantes. Nous manquons de données objectives afin de les quantifier néanmoins nous estimons que moins de 10 % des enfants et adolescents ont l'opportunité de s'épanouir par « un agir » sur l'environnement et la vie

[25] Calcul Conseil enfance – HCFEA sur la base de données Insee élaborée pour le Conseil (enquêtes Emplois du temps relatifs aux 11-17 ans). **Temps disponible calculé sur 24 heures auxquelles on retire les temps de sommeil et d'hygiène**. Pas de données précises sur les 3-10 ans.

[27] Sur la base des enquêtes Emplois du temps de 2009, sachant que les temps d'écran se sont probablement beaucoup renforcés depuis compte tenu des transformations numériques de la société.

qui les entoure. Ces pratiques quand elles existent sont depuis de longue date impulsées par les mouvements d'éducation populaire, rejoint aujourd'hui par les secteurs de l'innovation sociale et solidaire, et par des initiatives portées par l'Education nationale. A un moment où nos sociétés sont en mutation, s'organiser pour faire mieux participer les jeunes est une façon de solidifier le socle de la démocratie et de co-construire le futur ;

- **25 % des enfants ne partent pas en vacances** malgré les mesures existantes, des services sociaux et des entreprises ;
- **l'aménagement de l'espace public** tenant compte des enfants et adolescents est encore balbutiant et variable selon les territoires et lieux de vie. Ces enjeux de mouvement, de vivre ensemble, d'ouverture sociale sécurisée, d'activités physiques et de mobilité pèsent de surcroît sur l'égalité fille/garçon.

I. PLURALITE DES TEMPS ET LIEUX TIERS : ETAT DES LIEUX DES PRATIQUES

1. VUE D'ENSEMBLE DES PRATIQUES D'ACTIVITES ET DE SOCIALISATION DES ENFANTS ET ADOLESCENTS

Pratiques culturelles et artistiques, scientifiques, techniques, activités sportives et physiques, pratiques de socialisation et de citoyenneté, vacances : la sphère des loisirs, des passions et des engagements des enfants et adolescents est diverse. Elle est diverse dans ses finalités, ses modalités, ses contenus et ses publics.

Tous les enfants et les adolescents partagent une culture générationnelle qui, à certains égards, les rapprochent dans leurs usages de ces TLT et en particulier au regard des transformations générées par le numérique. Pour autant, les ressources familiales, les environnements territoriaux, les stéréotypes (filles/garçons, etc.) et les goûts dessinent des fréquentations, des emplois du temps et des lieux différenciés dans cette période de formation qui court de la petite enfance à l'adolescence.

1.1. Enfants de 3 à 10 ans : 26 % fréquentent les accueils de loisirs, 56 % pratiquent une activité encadrée extrascolaire (surtout sportive et artistique)

La vie extrascolaire reste doublement marquée par le « métier d'élève » et les transitions et accompagnements familiaux. **56 % des enfants âgés de 3 à 10 ans pratiquent chaque semaine une activité encadrée** dans un club, une association, une maison de quartier (chiffres stables par rapport à 2014)[29] : près de la moitié le font le soir en semaine ou le mercredi après-midi et 38 % le samedi. 77 % d'entre eux ne pratiquent qu'une seule activité, parfois plus d'une fois par semaine (38 %). En la matière, il faut distinguer selon l'âge :

- le taux de pratiques est limité en petite section d'école chez les 3-5 ans (27 % d'activités) puis augmente significativement vers 5-6 ans[29]. 20 % des enfants de 3 à 5 ans fréquentent le centre de loisirs ou pratiquent une activité sportive ou culturelle le mercredi[30] ;
- à partir de l'école élémentaire, le niveau de pratique se rapproche de son maximum et évolue peu. Pour les **9-10 ans, le taux de pratique est de 74 %.**

Jusqu'à 10 ans, on observe une domination des pôles ludiques et sportifs, l'attachement aux consommations culturelles très présentes, notamment prescrites par l'école et les parents, est moindre chez les enfants[31]. **91 % des enfants pratiquant au moins une activité encadrée font du sport. 14 % des enfants pratiquent une activité artistique (les filles, davantage) et 8 % une activité culturelle**.

Cela dit, les données manquent pour évaluer la part de pratiques effectives avec une certaine disparité selon les sources.

---

[29] Cnaf (2017), « Baromètre des temps et activités péri et extrascolaires 2016 », *l'e-ssentiel*, n° 170, mesure un mois après la rentrée en 2016.
[30] C. Charavel (2016), « Avant et après l'école, qui prend en charge les jeunes enfants scolarisés ? », *Etudes et résultats*, n° 959, DREES.
[31] S. Octobre et N. Berthomier (2011), « L'enfance des loisirs. Eléments de synthèse », *Culture Études*, n° 2011-6.

Dans l'évaluation de l'expérimentation « HAP Culture : accès aux activités périscolaires et aux initiatives d'accès précoce à la culture », portant sur des enfants de 6 à 12 ans, le taux de non-pratique (18,5 %) reste proche du taux de non-pratique observé dans le baromètre Caisse nationale d'allocations familiales pour les 9/10 ans (25 %) mais l'écart entre sport et culture est beaucoup plus resserré, le sport restant prédominant (environ 1,5 fois le taux de pratiques artistiques). Les autres activités sur lesquelles nous ne disposons pas de détails peuvent comprendre des activités scientifiques, ce qui montre bien une fois encore que cet *item* reste peu développé aussi bien au regard du sport que des pratiques artistiques et culturelles.

L'expérimentation HAP Culture : accès aux activités périscolaires et aux initiatives d'accès précoce à la culture

Activités en dehors de l'école	Effectifs	Fréquence
Sport (club/extérieur)	187	46,6 %
Pratique artistique et culturelle	114	28,4 %
Autres réponses	47	11,7 %
Pas de loisirs	74	18,5 %

Sur la base des 401 enfants âgés de 6 à 12 ans de l'étude[32].

Source : LERFAS 2016

26 % des enfants de 3 à 10 ans se rendent en centre de loisir. Pour trois quarts des familles dont les enfants fréquentent l'accueil de loisirs, celui-ci est présenté d'abord comme une solution de « garde ». Tandis que cette motivation n'est mise en avant que par 10 % des familles ayant inscrit leurs enfants pour une activité encadrée spécifique. Nous n'avons pas d'analyses précises sur la répartition des activités thématiques que font les enfants en accueils de loisirs.

1.2. De 3 à 10 ans : près de 50 % des enfants ont participé à des activités périscolaires organisées (avant tout pratiques artistiques et ludiques)

Dans le cadre des activités périscolaires se pratiquent des activités encadrées. Si 76 % des enfants ont fréquenté l'accueil périscolaire[33], tous n'y pratiquent pas des activités spécifiques. Globalement une moitié des enfants ont ce type d'activités dans ce cadre. Ils y pratiquent d'abord des activités artistiques ou ludiques (38 % des répondants pour chaque catégorie) ou physiques et sportives (32 %).

Ces activités se sont en partie développées suite à la réforme des rythmes scolaires et la mise en place des Projets Educatifs Territoriaux (PEDT)[34]. On y retrouve en dominante des activités sportives et physiques, manuelles et de motricité, artistiques et culturelles ou

[32] www.experimentation.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_final_hap_culture_eval_lerfas_annexes_.pdf.

[33] Cnaf (2017), « Baromètre des temps et activités péri et extrascolaires 2016 », *op. cit.*, mesure un mois après la rentrée en 2016. Dans l'enquête, ce sont les parents qui indiquent ce que font leurs enfants. En 2016, 62 % des enfants fréquentant l'accueil périscolaire du soir ont participé à une activité (33 % pour l'accueil du matin).

[34] DJEPVA (2017), « Evaluation nationale des PEDT », ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, mars. Pour 70 % des communes, le PEDT a permis d'élargir l'offre des activités périscolaires.

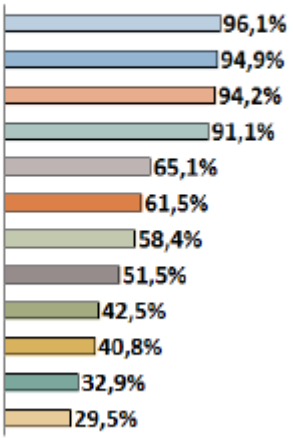
ludiques (plus de 90 % des communes). Mais l'on remarque le développement d'activités d'engagements (entre 50 % et 65 % des communes ont développé des activités environnementales, citoyennes, etc.), scientifiques et techniques (40 % des communes) et numériques (30 % des communes).

Graphique : Le type de familles d'activités proposées par les collectivités sur le temps périscolaire

Lesquelles ?

Taux de réponse : **99,9%**

	Nb	% obs.
Activités physiques et sportives ou de motricité	1712	96,1%
Activités manuelles/de motricité fine	1692	94,9%
Activités artistiques et culturelles	1679	94,2%
Activités de jeux	1624	91,1%
Temps d'activité libre	1160	65,1%
Activités environnementales	1096	61,5%
Activités d'expression orale/écrite	1041	58,4%
Activités citoyennes et intergénérationnelles	918	51,5%
Activités de pleine nature	758	42,5%
Activités techniques et scientifiques	727	40,8%
Activités linguistiques	586	32,9%
Activités numériques	526	29,5%
Total	1782	



Sources : données issues de l'enquête transmise par questionnaire le 19 octobre 2016 à l'ensemble des collectivités ayant signé un PEDT

Nous **manquons de données** pour pouvoir décrire la répartition des activités extrascolaires plus **informelles**.

1.3. Entre 11 et 17 ans : sport (8 enfants sur 10), arts et culture (1/3 des enfants), un peu de sciences (autour de 10 %) et beaucoup d'écrans

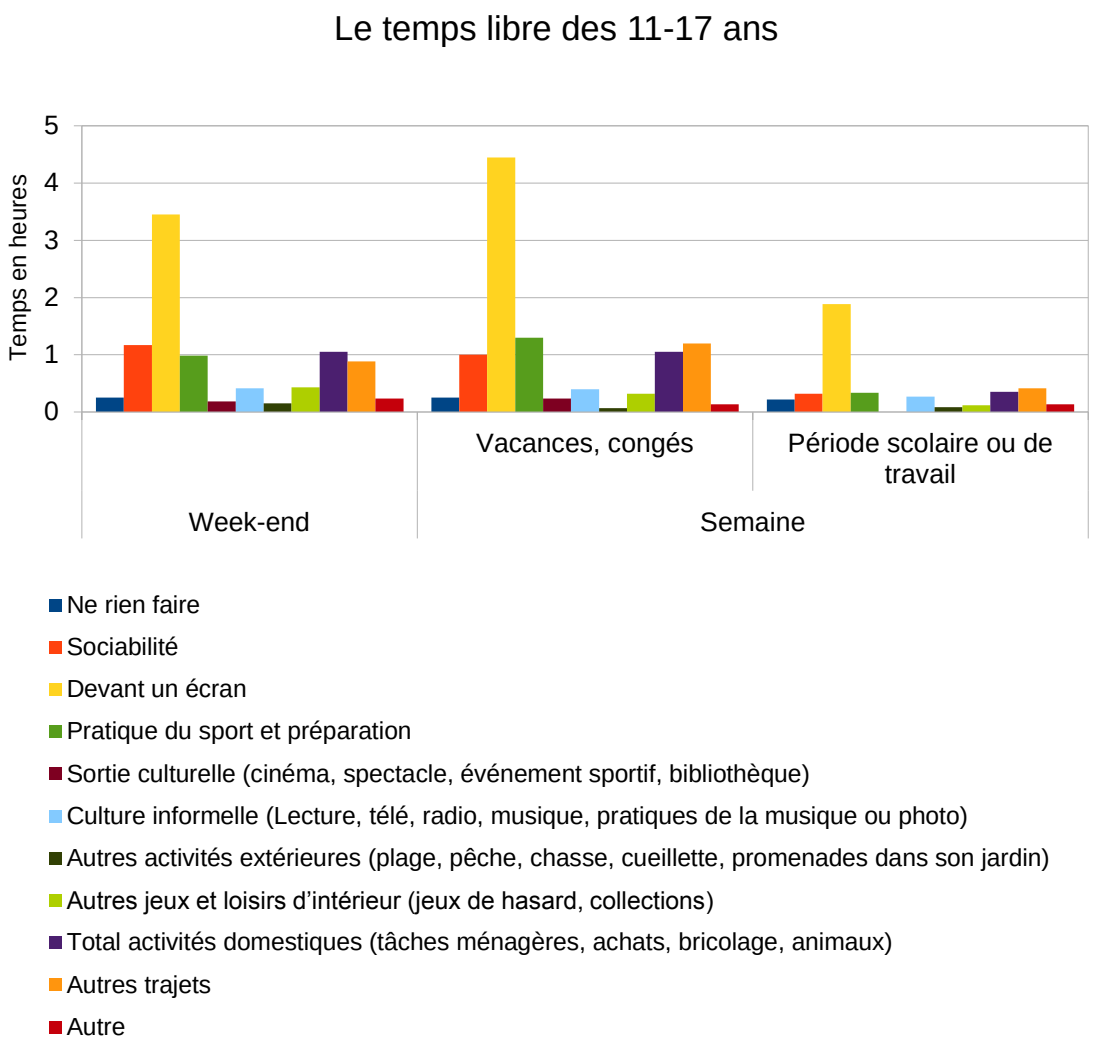
A l'entrée au collège, avec le changement de niveau d'exigence scolaire, avec les modifications afférentes en matière de socialisation scolaire liées à l'entrée dans la préadolescence, le réseau amical se renforce et les modalités de cadrage parental se modifient : une certaine autonomie relationnelle et culturelle s'installe, bien que non adossée à une indépendance financière. Lors de l'adolescence, et à partir de la seconde moitié du collège, le désencadrement progressif des sorties et la fréquentation numérique modifient la vie hors école et hors famille : les activités s'insèrent de manière croissante dans un réseau de pairs et contribuent largement au forgement des identités.

Entre 11 et 17 ans[35] :

- **une dominante sur les écrans :** les enfants et adolescents passent en moyenne **un tiers de leur temps hors école** devant les écrans. pour un jour de week-end (44 % en semaine, voir partie II pour plus de détails). Les enfants de 15 ans y passent moins de temps qu'à 16/17 ans. Le temps passé sur internet pour s'informer, communiquer est minoritaire[36] ;
- **une sociabilité investie :** la sociabilité qui comporte des moments de conversation, de visite à des amis, mais aussi de participation à des évènements familiaux ou des cérémonies civiles ou religieuses représente 70 minutes dans une journée de week-end (à comparer par exemple à la pratique sportive de 59 minutes) et 30 minutes en semaine (comme les trajets) ;
- **des pratiques sportives courantes : huit enfants sur dix ont pratiqué** un sport au cours des quatre derniers mois (en dehors des activités sportives scolaires), et **trois sur dix font partie d'une association sportive**. Cela représente en moyenne 59 minutes par jour de week-end. Les adolescents (16-17 ans) consacrent un peu moins de temps au sport que les plus jeunes en semaine ;
- **des pratiques artistiques et culturelles régulières pour un tiers des enfants** : les activités « informelles » ou « non institutionnalisées » telles que la lecture, l'écoute de musique ou de la radio, la pratique de la musique ou de la photo, sont plus fréquentes parmi les 11-17 ans que dans les autres tranches d'âge. Néanmoins, elles ne représentent que 30 minutes en moyenne dans une journée de semaine ou de week-end, par rapport au temps consacré aux devoirs (en moyenne sur week-end et semaine 43 minutes) et au sport (en moyenne 44 minutes). Toutefois, **31 % des 11-17 ans pratiquent régulièrement une activité artistique** – telle la musique, le chant, le dessin, la peinture, l'écriture – sans qu'elle soit nécessairement institutionnalisée. Parmi ces derniers, la durée moyenne qui y est consacrée par semaine est de **8 heures**. **12 % font partie d'une association artistique ou culturelle** (musique, théâtre, jardinage, photo, arts plastiques, etc.) ;
- **Sorties, spectacles** : l'enquête « Enfance des loisirs » montre qu'environ 50 % des enfants visitent au moins une fois dans l'année un musée ou un monument entre 11 et 17 ans et que 40 % des enfants de 11 ans vont à un spectacle de danse, de théâtre ou d'opéra. Cette fréquentation des lieux culturels s'abaisse avec l'âge puisqu'ils ne sont plus que 30 % pour la tranche d'âge 13-15 ans ;
- **Assez peu de pratiques scientifiques, techniques (10 % des enfants ?[37]) ou citoyennes**.

[35] Note Insee pour HCFEA et approches thématiques I.2,3,4,5,6,7 ci-après et partie II pour l'analyse des temps passés. Voir annexe 7, « Taux de scolarisation et emploi du temps », pour un détail des temps moyens. Attention, ces données reposent sur la dernière enquête Emploi du temps, depuis le poids des écrans s'est renforcé et les données de 2009 minorent donc *a priori* le poids des écrans dans les vies des enfants et adolescents.
[36] Note Insee pour le HCFEA
[37] Voir fiche sciences, probablement pas plus de 10 % hors codage.

Le temps libre des 11-17 ans en France, en 2009, selon l'enquête Emploi du temps



Source : Insee pour HCFEA

En entrant plus spécifiquement dans chacun des modes d'expression et de développement des enfants (pratiques sportives et corporelles, artistiques et culturelles, scientifiques et techniques, etc.), on peut établir la synthèse suivante (voir ci-après pour des analyses plus détaillées ici résumées) :

Synthèse des activités hors école, hors famille[38]

Pratiques et activités	**3-5 ans**	**6-10 ans** **Ecole élémentaire**	**10-14 ans** **Collège**	**15-18 ans** **Lycée**
Accueil périscolaire soir (1)	39 % (76 % tout temps périscolaire confondu, au moins une fois)		ns.	ns.
Activités instaurées extrascolaires régulières (1)	25 %	56 % à 6 ans 74 % à 9-0 ans	nd.	nd.
Pratiques sportives hebdomadaires (2)			60 % à 80 %	~ 70 %
Dont instaurées		*~ 50 % (chez les 15-18 ans)*		
Pratiques artistiques et culturelles (lecture, écoute de la musique) régulières (3)		nd.	30 %	
Dont instaurées régulières		*~15 % / 20 %*	*12 %*	*6 % (cours)*
Lecteurs de livres au moins hebdomadaires sur la durée (3)		nd.	~ 10 % selon périmètre	
Fréquentation de spectacles ou patrimoine au moins une fois dans l'année (4)		nd.	40 % à 50 % selon périmètre	
Vacances (5-19 ans)		75 %		

(1) Dont 22 % tous les jours ou presque. 21 % des enfants fréquentent par ailleurs l'accueil périscolaire du matin. Baromètre des temps et activités péri et extrascolaires.

(2) Sports : Sur les 11-17 ans, source EE (8 enfants sur dix ont une activité les 4 derniers mois, cela représente en moyenne 59 minutes par jour. Dans *L'enfance des loisirs* : 55 % des enfants de 11 ans pratiquent une à trois fois par semaine. Sur les 15-18 ans, source : enquête Pratique physique et sportive 2010, CNDS / Direction des sports – Insep – Méo.

(3) Pratiques artistiques et culturelles (jouer d'un instrument, dessiner, écrire, lire, écouter de la musique, etc.) : pour les 11-17 ans, source enquête Emploi du temps pour HCFEA. Dans *L'enfance des loisirs* (publication 2010), les données d'enquête montrent qu'à 13 ans 51 %, (42 % à 15 ans et 39 % à 17 ans) des jeunes déclarent faire une pratique artistique en amateur (toutes formes et tout encadrement confondus). Pour les activités instaurées des 6-10 ans : estimation à partir de baromètre Cnaf, sachant que 22 % des enfants qui pratiquent une activité extrascolaire encadrée ont une activité artistique ou culturelle. Pour les 15-19 ans : données ministère de la Culture 2008. Selon l'Ecole des loisirs (tab 6, p. 264), 15 % des enfants avaient des pratiques artistiques au moins hebdomadaires à 11 ans en 2002 et les ont conservées.

(4) 45 % des 10-14 ans fréquentent un lieu de patrimoine / de spectacle dans l'année : 70 % pour les 15-19 ans.

ns : non significatif. nd : non disponible.

Les activités sportives et les **écrans occupent plus de temps** que les pratiques culturelles ou le semi-loisir (jardinage, bricolage, etc.) même chez ceux que l'Insee nomme les « pratiquants »[39].

[38] On regroupe ici les différents résultats du document, certaines données datent de 2009 d'autres sont plus récentes comme celles issues du baromètre Cnaf.

[39] Voir annexe 7 « Taux de scolarisation et emploi du temps ».

1.4. Différences sociales dans la pratique d'activités extrascolaires : 27 % des enfants n'auront jamais accès à des pratiques artistiques entre 11 et 17 ans

Différences sociales dans les pratiques quotidiennes

Les différences sociales sont marquées : **84 % des enfants de moins de dix ans de familles disposant d'un revenu supérieur à 2 250 euros nets par mois ont une activité contre 32 % dans les familles à bas revenus** (moins de 750 euros)[40].

Dans la consultation nationale de 2016 de l'Unicef, 76 % des enfants affirmaient participer à des activités avec d'autres enfants hors de l'école, **41 % des enfants vivant dans des quartiers prioritaires apparaissent privés d'activités (contre 25 % pour les enfants vivant en centre-ville**).

Les enfants de 11 ans et plus qui n'ont jamais eu de pratiques pendant six ans[41]

Chaque année, les enfants peuvent diminuer, augmenter ou conserver leurs pratiques dans divers domaines. Des baisses ou des hausses du taux de pratiques dessinent *in fine*, selon l'interprétation affectée à ces variations, un parcours de **découvertes, de tâtonnements, de continuités** et d'attachements ou d'abandon, voire un parcours avec peu de rencontres avec la culture, les arts ou le sport hors des champs scolaires. En pratique, dans l'éventail des possibles, dans les rares études disponibles, on observe une relative faiblesse de la diversité des trajectoires, notamment pour certains items (lecture, fréquentation des bibliothèques), qui témoigne du poids de la **position sociale initiale**, elle-même potentiellement tributaire des transmissions et des normes implicites qui environnent un enfant ou un adolescent. Reste que des bifurcations s'observent aussi.

Absence de pratiques maintenues entre 11 et 17 ans selon les trajectoires en France (enquête Enfance des loisirs 2008)

en % des enfants	Lecture de livres	Sport	Jeux vidéo	Pratiques artistiques	Bibliothèque	Journal intime	Concert	Théâtre danse opéra
T1(15 %)	n.s.	n.s.	9 %	n.s.	12 %	17 %	n.s.	n.s.
T2(26 %)	n.s.	n.s.	9 %	13 %	24 %	32 %	10 %	n.s.
T3 (27 %)	4 %	n.s.	6 %	29 %	37 %	46 %	24 %	11 %
T4 (22 %)	8 %	5 %	5 %	45 %	46 %	58 %	36 %	22 %
T5 (9 %)	19 %	7 %	n.s.	55 %	53 %	66 %	53 %	39 %
Ensemble	**5 %**	**3 %**	**7 %**	**27 %**	**33 %**	**42 %**	**22 %**	**12 %**

Source : MC / SG / SCPCI / Département d'Etudes de la Prospective et des Statistiques (DEPS)

n.s. = non significatif (effectifs < 30)

Note de lecture : 12 % des enfants faisant partie des types de trajectoires T1 – voire ci-dessous – ne sont jamais allés à la bibliothèque entre 11 et 17 ans alors qu'ils sont 53 % des enfants du T5.

Il s'agit ici des trajectoires « réelles », c'est-à-dire des jeunes qui ont déclaré, pour la pratique indiquée, « jamais ou pratiquement jamais » à la question sur la fréquence ou bien, pour la sortie indiquée, des jeunes qui ont déclaré n'y être jamais allé au cours de leur vie à chacune des vagues de l'enquête : en 2002 et en 2004 et en 2006 et en 2008.

[40] LERFAS, *op. cit.* : Une étude plus limitée menée dans le cadre d'une expérimentation du FEJ (Fonds d'expérimentation pour la jeunesse) en 2016.

[41] A chacune des vagues, enquête Enfance des loisirs.

Cinq types de trajectoires entre 11 et 17 ans[42]

Plutôt que de regarder chaque dimension séparément, il est important d'analyser les interactions entre phénomènes de retrait ou de hausses de pratiques ou de sorties : on observe essentiellement que le retrait dans une discipline entraîne le retrait dans d'autres champs.

A partir des données recueillies de 2002 à 2008[43], le ministère de la Culture a pu observer des trajectoires individuelles d'enfants et d'adolescents âgés de 11 à 17 ans et fait apparaître cinq trajectoires types en partie liées à des déterminants sociaux des parents.

Les trajectoires individuelles des enfants de 11 à 17 ans entre 2002 et 2008 en France

Trajectoires (% d'enfants)	***Caractéristiques***
T1 (16 %)	Investissements précoces et durables dans toutes les dimensions Se différencient par des pratiques peu répandues, dont lecture Regardent moins la TV que les autres. Usage diversifié d'internet
T2 (27 %)	Investissement polymorphe et durable dans les pratiques et équipements culturels Sauf baisse lecture (et corrélativement bibliothèque)
T3 (27 %)	Rapport modéré aux loisirs culturels Musicalisation de la vie quotidienne
T4 (21 %)	Retrait ou absence Forte place de la TV et moindre des autres médias
T5 (9 %)	Non-fréquentation durable concerts et spectacles Non-lecteurs ou abandon lecture A part TV, distance à la radio, musique, rattrapage pratiques numériques mais qui restent peu diversifiées

Quelques liens entre différences de Professions et Catégories Socioprofessionnelles des parents et trajectoires culturelles des enfants

Dans la trajectoire T1, les filles sont majoritaires. Plus de la moitié des enfants faisaient partie des meilleurs élèves à l'entrée en CP (52 % contre 30 % en moyenne). Ces enfants ont plus souvent des parents diplômés du supérieur et des parents cadres. Dans 71 % des cas, les deux parents travaillent (contre 60 % en moyenne). Ces jeunes revendiquent des valeurs de liberté, et aussi d'avoir de vrais amis. Outre un investissement durable dans plusieurs dimensions, c'est la seule catégorie où, sans échapper à la baisse tendancielle, la lecture de livres reste durable et articulée à l'ensemble des pratiques. A la grande adolescence, ils sont désireux d'être utiles aux autres.

La trajectoire T2 ressemble à certains égards à la trajectoire très favorable avec des investissements polymorphes plutôt soutenus, bien que les fréquences soient dans l'ensemble moindres. Seule exception, la lecture qui décroche après 11 ans, à l'instar de la population générale. Par rapport à la moyenne, on observe un maintien de

[42] Voir annexe pour un détail des CSP des parents.
[43] A partir des trajectoires travaillées dans : S. Octobre, C. Detrez , P. Mercklé. et N. Berthomier (2010), « L'enfance des loisirs », DEPS, ministère de la Culture. Compléments à partir d'autres données indiquées dans le corps du texte.

la non-pratique de jeux vidéo, voire une baisse, qui touche une part significative des adolescents de ce groupe. Les valeurs de ces enfants varient avec l'âge : désir d'autonomie puis recherche d'authenticité dans les relations, à 17 ans, ils valorisent également la liberté.

Pour les enfants de la trajectoire T3, on observe des trajectoires de déprises (baisse de fréquentation des lieux de spectacles et des équipements culturels ; désaffection marquée de la lecture) sauf en matière de télévision, et avec une musicalisation de la vie quotidienne. Si 20 % des membres de ce groupe profitent des années collège pour développer une pratique artistique, le reste des adolescents est relativement peu impliqué dans ce domaine, au moment où ils **revendiquent par ailleurs des attachements et des émotions :** ils sont les plus nombreux à vouloir être heureux en amour.

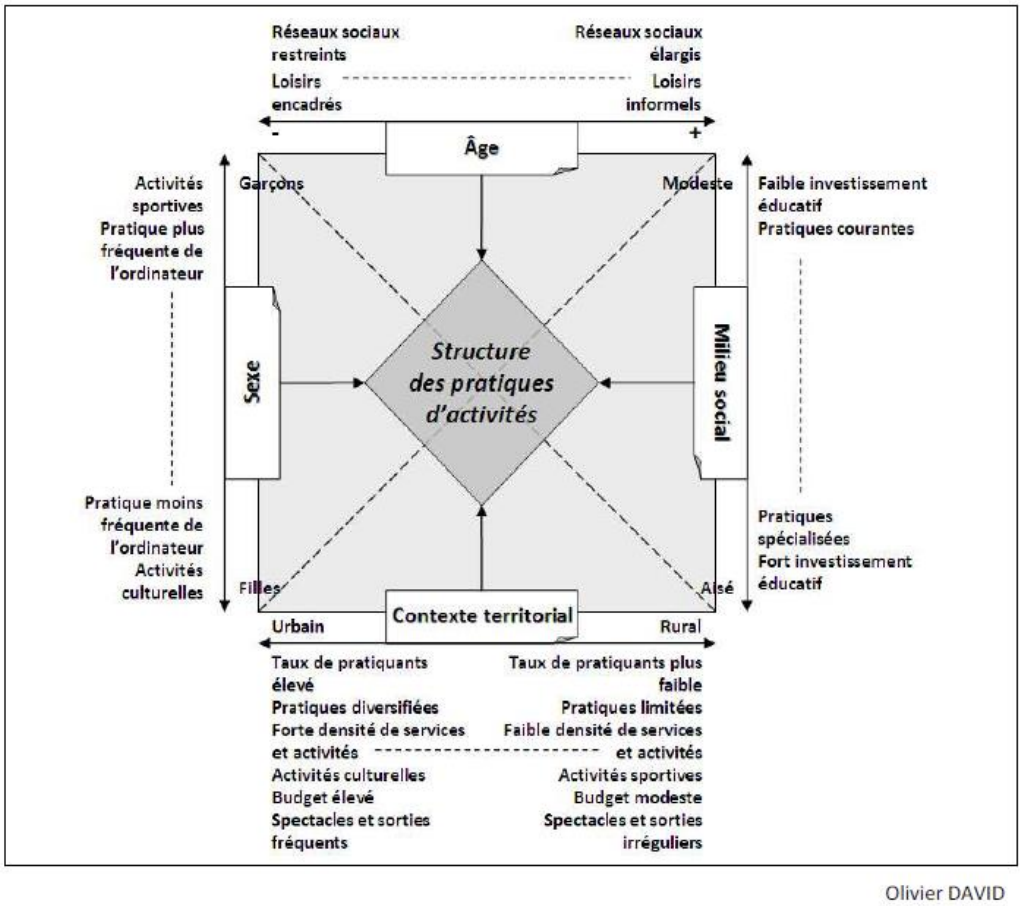
Les enfants de la trajectoire T4 sont en retrait par rapport aux pratiques et consommations culturelles, soit parce qu'ils n'y sont jamais entrés, soit que l'on observe des trajectoires en baisse. Sept enfants sur dix n'ont jamais pratiqué d'activités artistiques, 12 % n'ont jamais fait de sport. A l'exception du cinéma qu'ils découvrent à l'adolescence, ils sont éloignés des équipements culturels, bien que certains profitent encore de la socialisation scolaire (fréquentation des musées). Ces enfants plus largement issus des milieux populaires valorisent surtout le fait d'avoir beaucoup d'argent. Les enfants des trajectoires très défavorables présentent les mêmes phénomènes d'absence ou de retrait, mais plus marqués et avec des spécificités. On observe notamment des trajectoires avec des effets de retard et de rattrapage (découverte des parcs d'attraction, des zoos, du cinéma, des musées, écoute de la radio). Outre le confort matériel, ils aspirent à de la **reconnaissance sociale**.

Les facteurs de bifurcation des enfants dans leur rapport aux TLT

Dans l'ensemble, les pratiques à 11 ans restent assez prédictives de celles à 17 ans, sauf pour la lecture et les pratiques numériques (sur lesquelles on manquait de recul en 2008). Toutefois, rien n'est figé, certaines trajectoires montrent que des pratiques se mettent en place, y compris chez des enfants défavorisés. D'un autre côté, on observe aussi des phénomènes de désaffection chez des enfants qui avaient des pratiques très développées à 11 ans. De fait, ces bifurcations doivent être lues au carrefour de plusieurs facteurs[44] :

[44] O. David (2010), « Le temps libre des enfants et des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux. Les pratiques sociales, l'offre de services, les politiques locales », HDR géographie, Volume 2, université Rennes 2.

Les facteurs influençant la structure des pratiques d'activités



1.5. Les garçons font plus de sport, les filles plus de pratiques artistiques. Les filles des milieux populaires ont moins d'activités

L'absence d'activité n'est pas corrélée à la classe sociale pour les garçons alors qu'elle l'est pour les filles. Les filles des Zones Urbaines Sensibles (ZUS) font moins d'activités que les adolescentes d'autres quartiers. **Les filles de catégorie populaire ont moins d'activités** sportives, culturelles, ou associatives que les autres adolescentes et que les garçons des catégories populaires**.** Les adolescentes parisiennes ont beaucoup plus d'activités que les filles d'Ile-de-France (IDF)[45].

[45] N. Oppenchaim (2017), « Adolescents de cité. L'épreuve de la mobilité », Tours, Presses universitaires Francois Rabelais, p. 49.

Adolescents ayant réalisé une activité extrascolaire dans sa commune le week-end en 2010

	Catégories populaires	Catégories moyennes	Catégories supérieures	Total
Garçons				
- en IDF	39,5 %	33,2 %	39,7 %	37,6 %
- en ZUS	48,9 %	45,3 %	NS	48,5 %
Filles				
- en IDF	23,1 %	28,2 %	42,4 %	31,8 %
- en ZUS	27,4 %	33,4 %	NS	32,2 %

Source : Nicolas Oppenchaim (2017), « Adolescents de cité. L'épreuve de la mobilité », p. 53

Note de lecture : En 2010, 39,5 % adolescents des catégories populaires vivant en Ile-de-France ont réalisé une activité extrascolaire contre 23,1 % des adolescentes de catégorie populaire vivant en Ile-de-France.

2. PRATIQUES SPORTIVES ET DE BIEN-ETRE CORPOREL

Le corps est central pour se développer à tous les niveaux (psychique, affectif, cognitif et physique). La pensée, la conscience de soi et de l'autre passent par des actions corporelles. Les activités physiques sont essentielles pour la santé. Il convient donc de permettre un niveau suffisant d'activités physiques pour tous d'autant que les sociétés développées contemporaines mobilisent moins les capacités physiques.

La pratique du sport est une forme d'activité physique. Elle est par ailleurs susceptible de représenter une sphère personnelle d'accomplissement (goût pour une pratique valorisée, compétitions, etc.), de contribuer au développement des compétences de coopération (sports en équipe), de persévérance et de confiance en soi.

2.1. Trois quarts des enfants âgés de plus de 10 ans pratiquent une activité sportive hors de l'école, dont plus de la moitié chaque semaine

Parmi les 11-17 ans, huit enfants sur dix ont pratiqué un sport au cours des quatre derniers mois (en dehors des activités sportives scolaires et hors activité professionnelle), et trois sur dix font partie d'une association sportive (données enquêtes Emplois du temps 2009-2010)[46]. Cela recoupe les données obtenues dans le suivi de panel d'enfants de l'enquête Enfance des loisirs portant sur la même tranche d'âge, qui montrait que 60 % des enfants avaient une pratique sportive hebdomadaire et 14 % au moins une fois par mois.

Trois quarts des 15-18 ans ont une activité physique ou sportive hebdomadaire hors de l'école. Seuls 4 % n'ont jamais d'activités sportives.

La fréquence de pratique sportive des 15-18 ans selon le sexe en France en 2010

Fréquence de pratique parmi les 15-18 ans	Garçon	Fille	Total
Au moins hebdomadaire	76,0 %	72,4 %	74,3 %
Moins d'une fois par semaine	17,5 %	15,2 %	16,4 %
Exclusivement en vacances	3,1 %	7,0 %	4,9 %
Aucune pratique	3,4 %	5,4 %	4,3 %

Source : enquête Pratique physique et sportive 2010, CNDS / Direction des sports – Insep – Méos

Note de lecture : 76 % des garçons de 15 à 18 ans ont une pratique sportive au moins hebdomadaire contre 72,4 % des filles.

2.2. Un temps d'activité physique insuffisant pour une partie des enfants, notamment de familles à faibles revenus

Pour l'acquisition et le maintien d'une bonne santé, les experts recommandent un minimum de 60 minutes par jour d'activités physiques d'intensité modérée ou plus élevée chez les

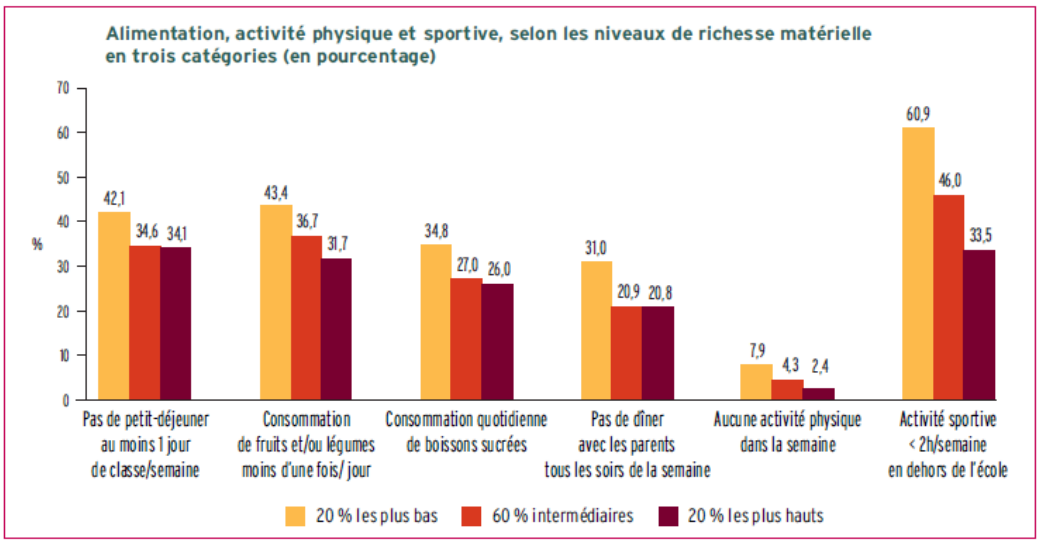
[46] Note Insee pour HCFEA.

jeunes[47]. Selon certaines études, la **grande majorité des enfants de 11 ans sont en deçà de ce seuil d'activités physiques**, sachant que les jeunes ont tendance à pratiquer plus de sports que les générations précédentes mais que nos modes de vie s'accompagnent d'un abandon progressif de la dépense physique dans les activités courantes[48].

Chez les enfants de 9 ans, la fréquence des jeux en plein air est corrélée au niveau global d'activité physique alors que chez les adolescents de 15 ans, cette corrélation est atténuée au profit des activités en club. Or, il a été montré que 39 % des enfants de 3 à 10 ans ne jouaient jamais en plein air, cette proportion étant moindre chez les enfants en surpoids (33 %) et meilleure chez ceux regardant moins les écrans (56 %)[49].

En moyenne, les 11-17 ans pratiquent un sport 32 minutes par jour[50]. Parmi les collégiens, 33 % des enfants dont les parents ont de faibles revenus ont une activité physique d'au moins deux heures par semaine en dehors de l'école contre 60 % chez les plus favorisés. Les enfants n'ayant aucune activité physique sont plus nombreux (7,5 %) parmi les familles à faibles revenus que les familles plus favorisées (2,4 %)[51].

Figure : Alimentation, activité physique et sportive, selon les niveaux de richesse matérielle en trois catégories (en pourcentage)



Source : enquête HBSC 2014 (répartition des enfants selon trois niveaux de revenus des parents)

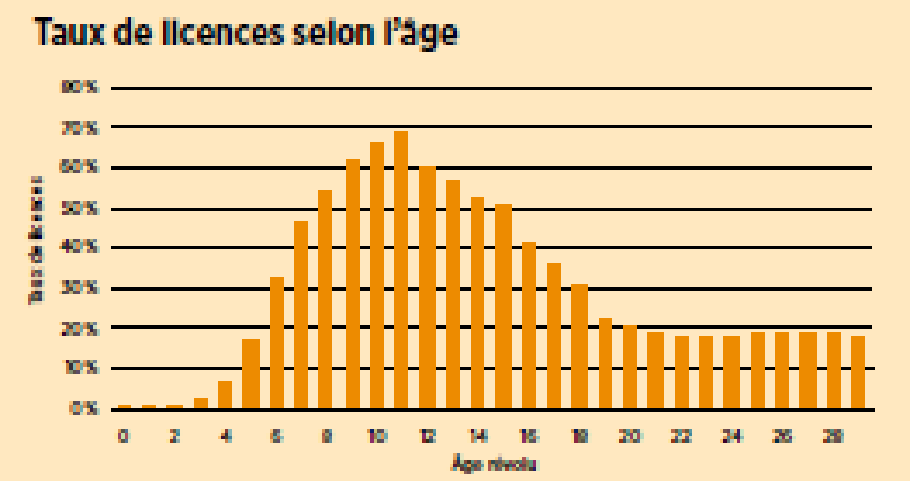
[47] Pôle ressource nationale sport, santé, bien-être, ministère du sport : www.sports.gouv.fr/IMG/pdf/sport-_santeactivitephysique-sedentarite.pdf.
[48] « Activité physique », *Expertise collective* Inserm, 2008.
[49] B. Salanave, C. Verdot, V. Deschamps, M. Vernay, S. Hercberg et K. Castetbon (2015), « La pratique de jeux en plein air chez les enfants de 3 à 10 ans dans l'étude nationale nutrition santé », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, n° 30-31, 6 octobre, p. 561-570.
[50] E. Cléron et A. Caruso (2017), « Le sport, d'abord l'affaire des jeunes », *Analyses et synthèses*, Injep.
[51] « Inégalités sociales de santé », *in* Godeau E. (dir.) (2016), « La santé des collégiens en France / 2014 ».

2.3. Des pratiques hors école souvent encadrées (~30 % à 50 % des enfants selon les âges)

Selon le baromètre Cnaf, 56 % des enfants âgés de 3 à 10 ans pratiquent chaque semaine une activité encadrée et 91 % des enfants pratiquant au moins une activité encadrée font du sport. Ainsi, près de 50 % des enfants de 3 à 10 ans pratiquent une activité sportive encadrée hors école.

On peut estimer qu'une **majorité des 6-18 ans dispose d'une licence sportive**, témoignant d'une certaine **pratique en club**[5052].

Taux de licences selon l'âge



Source : Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire (INJEP)- Mission d'Etude d'Observation Statistique – Recensement des licences auprès des fédérations agréées par le ministères des Sports (licences délivrées en 2015)
Note de lecture : Chez les individus âgés de 16 ans, le taux de licenciés s'élève à 40 %.

Le recensement ne dénombre que des licences et non des licenciés (certains individus pouvant posséder plusieurs licences). Ainsi, le nombre de licences à 15 ans (50 %) vaut 1,2 fois le nombre de jeunes de 15 à 18 ans détenant effectivement une licence. Si l'on applique le même ratio aux autres tranches d'âges, on obtiendrait un taux de licenciés d'environ 30 % chez les 7-17 ans et près de 50 % chez les 10-12 ans, ce qui est assez proche des données des enquêtes Emplois du temps 2009-2010, qui indiquent qu'entre 11 et 17 ans trois enfants sur dix font partie d'une association sportive.

Parmi les plus âgés, presqu'un jeune sur deux s'inscrit dans une structure encadrée, mais ils sont un peu plus à pratiquer en étant encadré (par un entraîneur, moniteur, professeur, animateur ou éducateur sportif) (60 %) et moins à détenir une licence sportive (41 %).

[52] Données sur les plus jeunes dans l'enquête Pratiques des activités physiques et sportives en France, DEJVPA.

Pratiques sportives en club chez les 15-18 ans selon le sexe en France en 2010

Pratique en club parmi les 15-18 ans	**Garçon**	**Fille**	**Total**
Pratique dans un club sportif public, une association sportive ou une structure privée à caractère commercial	50,8 %	44,7 %	48,0 %
Pratique par un entraîneur, moniteur, professeur, éducateur ou animateur	61,9 %	58,0 %	60,1 %
Détention d'une licence	46,6 %	34,0 %	40,7 %

Par ailleurs 36 % des 15-18 ans participent à des compétititions.

2.4. Des pratiques « ouvertes » ou semi-ouvertes, dans la « nature » et en milieu urbain, importantes avec des disparités territoriales

Les équipements en accès libres (parc, square, aire de jeux, terrain de sport, etc.) permettent une pratique sportive informelle et auto-organisée pour des enfants, mais plus souvent des adolescents, non inscrits en club.

Si l'on compare les 60 % de pratiques sportives avec un entraîneur, un moniteur ou un animateur chez les 15-18 ans aux 95 % de jeunes pratiquant au moins de temps en temps une activité sportive, on en déduit que **30 % des adolescents ont une pratique sportive uniquement en milieu ouvert ou semi-ouvert**. Si l'on voulait connaître la part de la pratique sportive en milieu ouvert, il faudrait évaluer la part des enfants et adolescents pratiquant à la fois en club, association, etc., et en milieu ouvert. Données à ce jour non renseignées.

Nombre d'équipements extérieurs et petits terrains en accès libre par région[53] en 2013

Région	Nombre d'équipements extérieurs et petits terrains en accès libre	Nombre d'équipements extérieurs et petits terrains en accès libre pour 10 000 habitants
Alsace	1 629	8,9
Aquitaine	3 490	11,0
Auvergne	1 741	13,0
Basse-Normandie	1 675	11,4
Bourgogne	1 860	11,3
Bretagne	4 507	14,3
Centre	3 525	13,9
Champagne-Ardenne	1 786	13,3
Corse	165	5,4

[53] Ministère des Sports (2013), « Atlas des équipements sportifs français par grandes catégories ».

Région	Nombre d'équipements extérieurs et petits terrains en accès libre	Nombre d'équipements extérieurs et petits terrains en accès libre pour 10 000 habitants
Franche-Comté	1 525	13,1
Guadeloupe	371	9,2
Guyane	174	7,9
Haute-Normandie	2 341	12,7
Île-de-France	5 542	4,8
La Réunion	898	11,1
Languedoc-Roussillon	3 317	13,0
Limousin	963	13,0
Lorraine	4 017	17,1
Martinique	380	9,6
Midi-Pyrénées	3 130	11,0
Nord-Pas-de-Calais	3 151	7,8
Pays-de-la-Loire	4 763	13,6
Picardie	3 688	19,5
Poitou-Charentes	2 367	13,5
Provence-Alpes-Côte d'Azur	3 687	7,5
Rhône-Alpes	5 950	9,7
Total	66 642	10,3
Médiane		11,3

Source : Atlas du ministère : les inégalités/nb d'équipement/population. 2013. Le ministère de la Jeunesse et des Sports rassemble dans la catégorie « équipements extérieurs et petits terrains en accès libre » par ordre décroissant du nombre d'équipements présents sur le territoire : les plateaux Education Physique et Sportive (EPS)/Multisports/city-stades, les terrains de pétanque, de basket-ball, de boules, de handball, les « skate-parks », les terrains de volley-ball et de beach-volley – en ne citant que ceux de plus de 800 unités.
Note de lecture : dans la région Rhône-Alpes, en 2013, 5 950 équipements extérieurs et petits terrains en accès libres existaient.

Le libre accès permet une pratique sportive non encadrée des enfants et des adolescents (« skate-parks », « city stades ») — ou de personnes plus âgées (terrains de pétanque ou de boules). Les agglomérations de Paris, Lyon, Lille, Strasbourg, Rouen, Caen, Rennes, Nantes, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Marseille, Clermont-Ferrand, Limoges, Poitiers, Toulon, Besançon, Dijon, Orléans ont relativement peu d'« équipements extérieurs et petits terrains en accès libre » rapportés à leur population. Les régions suivantes ont un nombre d'« équipements extérieurs et petits terrains en accès libre » pour 10 000 habitants supérieur d'au moins 30 % à la moyenne nationale : Picardie, Lorraine, Bretagne, Pays-de-la-Loire, Poitou-Charentes, Centre et Franche-Comté[54].

[54] *Ibidem.*

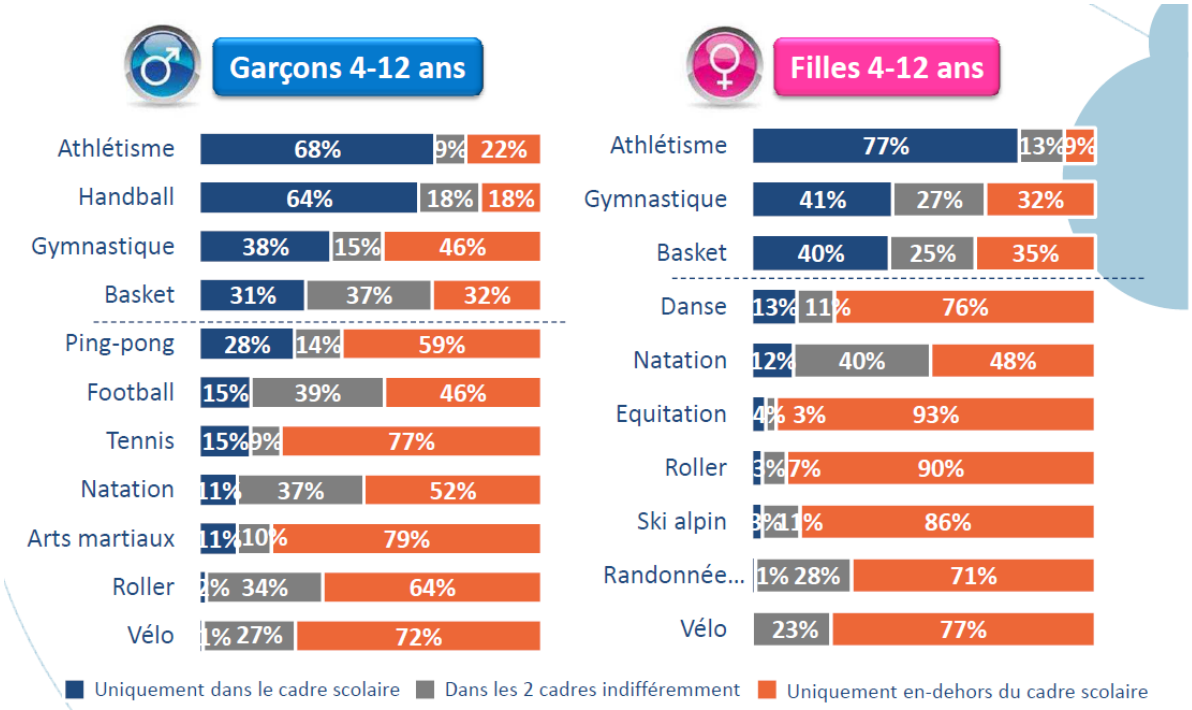
Les **ressources naturelles** des territoires ouvrent aussi des terrains d'expériences potentielles distinctes : plages, montagnes, forêts, campagnes, sont les supports de promenades et d'activités diverses (vélo, escalade, etc.) en site naturel qui évidemment différent selon l'endroit où l'on vit. Dans les zones rurales, qui peuvent par ailleurs manquer d'aménagements favorables aux TLT facilement accessibles à tous, les richesses territoriales sont-elles mises en valeur et rendues accessibles aux enfants ?

2.5. Des choix de pratiques hors école marquées par des différences, surtout entre garçons et filles

Des disciplines sportives souvent distinctes entre filles et garçons

La natation, le football, le vélo, le roller, la danse, la gymnastique et l'athlétisme sont les plus pratiqués chez les enfants. La hiérarchie des sports les plus pratiqués se modifie si l'on observe les pratiques hors école. Hors cadre scolaire, on retrouve la natation, le vélo et le roller parmi les sports pratiqués par une forte proportion de filles et de garçons. On observe une **diversification des pratique**s régulières entre les **filles et les garçons** investissant différemment les disciplines sportives : pratiques du football, des arts martiaux, du ping-pong et du tennis chez les garçons et pratiques de la danse, de l'équitation, du ski ou de la randonnée chez les filles.

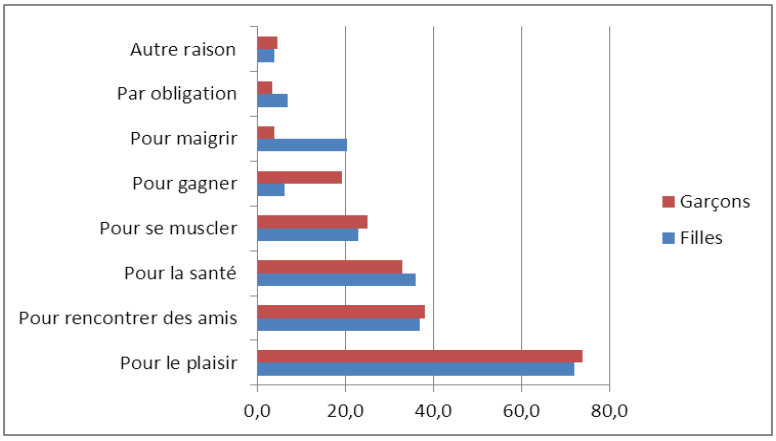
Les pratiques sportives selon le cadre dans lequel elles sont pratiquées



Source : Etude Ipsos / Observatoire du sport (2012)

Filles et garçons font d'abord du sport pour se faire plaisir et rencontrer des amis. Reste que le sport véhicule des stéréotypes assez marqués[55]. Par exemple, les garçons sont davantage engagés dans la compétition sportive et font davantage du sport pour « gagner », quand les filles peuvent en faire « pour maigrir » [56].

Tableau : Motivations des garçons et des filles à faire du sport (%)



Source : M. Choquet, H. Bourdessol et al. (2001), Jeunes et pratiques sportives, l'activité sportive à l'adolescence, les troubles et les conduites associées, INSERM

Les garçons font plus de sport que les filles, surtout à partir de l'adolescence (ce qui est le pendant d'un surinvestissement des pratiques culturelles par les filles par rapport aux garçons)[57] : en 2002, 77 % des garçons et 60 % des filles de 12 à 17 ans pratiquaient un sport ou une activité sportive en dehors de l'école. **Cet écart a augmenté et atteint 30 points dans les foyers les plus défavorisés**.

La **mixité est limitée** dans la pratique sportive des enfants et des adolescents, notamment en club[58] , et les entraînements concernant des enfants jeunes (8-10 ans) sont souvent organisés séparément. L'encadrement des activités sportives des filles et des garçons est « genré », que ce soit dans la répartition des entraîneurs et animateurs ou dans leurs comportements vis-à-vis des jeunes[59]. La pratique sportive des jeunes a souvent comme référence le haut niveau et le sport au masculin considéré comme plus prestigieux.

Dans les sports dits masculins, qui sont les plus nombreux, les fédérations et les clubs ne facilitent pas la **pratique féminine**. Dans une grande partie du territoire français, et notamment dans les zones à forte densité de population, **l'accès des clubs aux équipements sportifs** (gymnases, stades, terrains de sport à extérieur), gérés par les collectivités locales est

[55] Voir M.-C. Naves et S. Octobre (2014), « Inégalités et différences filles-garçons dans les pratiques sportives et culturelles des enfants et des adolescents », in Naves M.-C. et Wisnia-Weill V. (dir.) (2014), *Lutter contre les stéréotypes Filles-garçons*, France Stratégie.
[56] Et ce, y compris dans les fratries mixtes. Voir C. Mennesson (2011), « Socialisation familiale et investissement des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives associatives », *Réseaux*, n° 168-169, p. 87-110.
[57] Source : M.-C. Naves et S. Octobre (2014), *op. cit.*
[58] L'Éducation physique et sportive (EPS), à l'école, qui est souvent la première (voire la seule) expérience sportive des enfants et des adolescents, comme le sport scolaire (dans le cadre des fédérations multisports à l'instar de l'Union nationale du sport scolaire (UNSS)) reproduisent aussi les stéréotypes de genre. Voir G. Combaz et O. Hoibian (2011), « La pratique des activités physiques et sportives : les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 32, p. 167-185.
[59] J.-C. Gillet et Y. Raibaud (2006), « Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation », Paris, L'Harmattan.

concurrentiel. Les créneaux horaires sont partagés entre les différentes disciplines, liées aux fédérations, et les classes d'âge des pratiquants. Or, les garçons tendent à être privilégiés[60]. **Les inégalités sont aussi très grandes dans le domaine de la pratique libre** (installations *outdoor* et *indoor*, maisons des jeunes, etc.).

Le ciblage des filles commence à peine, par exemple dans certains territoires, pour rattraper le retard, à l'instar des projets « Allez les filles ! » de la Fondation de France[61] ou de l'initiative, à Mulhouse, de l'association « Élan sportif ou comment conjuguer la boxe au féminin ». A l'étranger, on peut citer des dispositifs comme « go go girl » aux Etats-Unis ou les « MädchenStärken » en Allemagne.

Des différences sociales à relire sous le prisme du genre et des différences territoriales

La pratique sportive des jeunes semble aussi largement corrélée au niveau de diplôme des parents et, dans une moindre mesure, au niveau de revenu du foyer[62]. Or, ces éléments doivent être lus à travers le prisme du **genre** : si le taux de pratique sportive des garçons dans les familles populaires est quasiment le même que dans la population générale, il est, pour les filles, inférieur de 15 points à la moyenne[63].

Des combinaisons multiples de pratiques culturelles et sportives[64]

Les pratiques sportives et culturelles des enfants et des adolescents font l'objet de combinaisons multiples, qui varient selon le sexe et l'origine sociale. Il y a en effet des combinaisons d'activités réputées spécifiquement masculines et d'autres spécifiquement féminines[65].

Dans les classes populaires, la pratique sportive est exclusive. Le sport est pris très au sérieux, en particulier comme un élément de construction de l'identité masculine. Pratiques de loisirs et école sont séparées : les activités extrascolaires ne sont pas envisagées comme un capital culturel susceptible d'être mis au service de la réussite scolaire.

« Des activités au statut différent peuvent coexister dans les familles intellectuelles »[66]. Le sport y est envisagé comme une activité complémentaire (un moyen d'expression de soi, de développement personnel), non essentielle. Le sport est vu positivement comme le véhicule des valeurs de compétition et de dépassement de soi, et comme le moyen de développer une hexis corporelle distinctive.

Les activités entre filles et garçons sont moins sexuées.

Chez les cadres CSP+, il s'agit d'occuper les enfants (lutter contre l'oisiveté), voire de favoriser un « entre-soi » social, peu importe l'activité[67].

Une grande majorité des enfants et adolescents ont accès aux sports, ce qui en fait un secteur moins marqué par les inégalités sociales que la culture ou les sciences. Il n'en reste pas moins que l'on observe des inégalités entre enfants en lien avec les **réalités territoriales.** Par exemple, les résidents des ZUS sont sous-représentés parmi les licenciés sportifs (en 2013,

[60] M.-C. Naves et S. Octobre (2014), *op. cit.*
[61] www.fondationdefrance.org/Nos-Aides/Vous-etes-un-organisme/Solidarite-avec-les-personnes-vulnerables/En-France/Maladie/Sante-des-jeunes.
[62] P. Mignon et G. Truchot (dir.) (2002), « Les pratiques sportives en France » INSEP.
[63] Données 2002 ; taille d'échantillons insuffisante sur les 15-18 ans pour croiser sexe et origine sociale dans l'enquête 2015.
[64] M.-C. Naves et S. Octobre (2014), *op. cit.*
[65] S. Octobre, C. Detrez, P. Mercklé et N. Berthomier (2010), *op. cit.*
[66] C. Mennesson et S. Julhe (2012), « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, n° 99, p. 122.
[67] *Ibid.*

3,4% licenciés). La proportion des licenciés sportifs résidant dans les **QP** est de 3,8%, mais est de 7 % dans le reste de la population française.

Les types d'équipements sportifs les plus répandus selon le lieu d'implantation en 2013

Les types d'équipements sportifs les plus répandus selon le lieu d'implantation en 2013

Type d'équipement	Équipements en Zus		Équipements des autres quartiers des communes avec Zus		Équipements des unités urbaines avec Zus		Ensemble des équipements sportifs	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Plateau EPS/Multisports	1592	18	4089	8	10143	9	21093	7
Salle multisports	1149	13	4497	9	9684	8	17680	5
Terrain extérieur de petits jeux collectifs	1105	12	3936	8	8025	7	15830	5
Terrain de grands jeux	1023	11	6209	13	15662	13	44409	14
Court de tennis	672	7	6712	14	17636	15	41616	13
Salle ou terrain spécialisé	642	7	4198	9	8697	7	14563	4
Salle de sport de combat	462	5	1633	3	4002	3	7019	2
Boulodrome	444	5	2534	5	7023	6	27756	9
Équipement d'activités de forme et de santé	350	4	3696	7	6653	6	10014	3
Salle non spécialisée	292	3	1219	2	3576	3	15162	5
Bassin de natation	251	3	1414	3	2793	2	6329	2
Structure artificielle d'escalade	177	2	699	1	1446	1	2688	1
Autres	833	9	8479	17	22370	19	100219	31
Ensemble	**8992**	**100**	**49315**	**100**	**117710**	**100**	**324378**	**100**

Source : Recensement des équipements sportifs, ministère chargé des sports, 2013, traitements CREDOC
Note de lecture : 15 % des équipements sportifs en ZUS sont des plateaux EPS / Multisports.

Les ressources du territoire façonnent évidemment les pratiques sportives ouvertes ou semi-ouvertes, qui constituent des scènes d'expressions et de représentation, des lieux d'apprentissage de la parole et du compromis, mais aussi des arènes de concurrence et de compétition. **D'un intérêt certain pour l'émancipation et les sociabilités locales, ces espaces non encadrés peuvent aussi devenir des catalyseurs d'inégalités**.

Des stratégies d'exclusion et d'inclusion sont mises en place par les groupes de préadolescents. « Les espaces sportifs en accès libre sont des lieux d'apprentissage du conflit, de l'injure et de l'affrontement, susceptibles de reproduire toutes les formes d'intolérance. »[68] Par un processus d'utilisation régulière et d'imprégnation identitaire, ces équipements font l'objet d'une appropriation par certains groupes, qui entrave la liberté d'accès pour d'autres.

Les espaces sportifs ouverts de la ville sont susceptibles d'être marqués par des logiques de discrimination, de marginalisation et d'isolement, qui repoussent certains hors du cadre normatif présenté pourtant comme propice à la construction d'identités et de liens sociaux.

Ensuite, la pratique des activités ludosportives auto-organisées s'avère socialement différenciée. La fréquentation des enfants et des adolescents ainsi que le degré d'autonomie qui leur est concédé varient selon différents facteurs sociaux, économiques, géographiques, culturels.

[68] D. Morin et H. Durler (2005), « Modes de sociabilité enfantine dans l'espace public urbain et forme scolaire : une mise en perspective », université de Genève et université de Lausanne.

Enfin des différences entre filles et garçons sont fréquentes pour de multiples raisons. Par exemple deux sports sont principalement pratiqués dans les équipements en libre accès : le football et le basket-ball. La pratique du badminton ou du volley se heurte aux difficultés d'installer et de stocker les poteaux et filets. Il s'avère que ces terrains sont essentiellement occupés par des garçons.

3. Pratiques artistiques et culturelles

Les rencontres avec l'art et la culture ont plusieurs vertus essentielles, d'intensité variable selon les âges, certaines chez les jeunes enfants, d'autres plus prégnantes à l'adolescence. Tout d'abord, aux jeunes âges où le corps est le média principal du rapport sensoriel et sensible au monde, se tissent les premiers liens entre sensations et représentations. Ensuite, les pratiques culturelles invitent à « mettre des mots sur des ressentis : cela est important car le rapport aux choses variées, vues, touchées, écoutées est un support de développement de l'intelligence narrative, capacité nécessaire pour être acteur de sa vie. Enfin, la pratique créative engage l'enfant dans une modalité d'action structurante, comme tout travail de sublimation[69] : l'enfant se découvre capable de faire des choses dans la persévérance. Il découvre ses limites mais aussi la possibilité de se dépasser au contact du réel ; il s'y transforme dans l'appropriation de ses « expériences personnelles du monde ». Il découvre par la même occasion les capacités des autres et les différences.

La culture et l'art font alors doublement lien social. Ils y contribuent en donnant l'accès à un patrimoine commun, et plus largement aux objets et aux gestes inscrits dans « la trame d'un tissu symbolique commun à l'ensemble d'une collectivité »[70]. Surtout, au-delà d'une culture dont une part restera probablement assez minoritaire, il s'agit de renouveler son regard, en choisissant « la mise en valeur d'une partie du réel » dans lequel se joue un « entre-deux symbolique », entre soi et l'auteur. L'œuvre d'art donne forme au chaos[71] dans une adresse à l'autre ; en la créant ou en la recevant, chacun apprend à se recueillir avant de réagir. A mille lieux d'un geste utilitaire, cette expérience de l'imaginaire permet qu'un regard neuf s'initie pouvant ensuite féconder d'autres actes, d'autres relations entre les humains, et entre l'individu et le monde. Pour ce faire, il faut apprendre à s'extraire d'un langage limité « pour investir un espace d'expression symbolique non strictement déterminé »[72].

Finalement, ces pratiques permettent de nourrir chez tous les enfants et adolescents, tout à la fois le lien social, l'expressivité et la subjectivation, des capacités et des terrains de réalisation. Pour étayer ces processus, **trois axes peuvent être distingués**[73] : le rapport direct aux œuvres et aux créateurs, l'approche analytique et cognitive des œuvres et les pratiques artistiques (ateliers de théâtre, dessin, pratique d'un instrument, écritures, etc.).

---

[69] Approches de C. Dejours sur le travail créatif /Sde Mijolla Mellor : traité de la sublimation / choix de la sublimation.
[70] N. Romeas (2017), « L'art comme école », 24 juin, *Le Monde diplomatique*.
[71] Voir Castoriadis.
[72] « L'art comme école », *op .cit.*
[73] F. Enel (2011), « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales », *Etudes*, DEPS.

3.1. Enfants de 3 à 10 ans : près de 15 % ont une pratique artistique encadrée. Peu de données chiffrées sur les pratiques plus informelles

Il n'y a pas de données agrégées disponibles sur cette tranche d'âge. On sait en revanche que 56 % des 3-10 ans ont une pratique régulière en club ou maison de quartier dont 22 % des activités artistiques et culturelles. A 9-10 ans, ils sont 74 % à pratiquer une activité encadrée. D'où une estimation de 15 % ayant une pratique artistique encadrée.

Les Temps d'activité périscolaires (TAP) et nouvelles activités périscolaires(NAP) organisées pendant les activités périscolaires à l'école primaire ont également développé des possibilités de pratiques artistiques et culturelles : parmi les activités périscolaires organisées dans le cadre de la réforme des rythmes, 94 % des communes ont mis en place des activités artistiques et culturelles[74].

Par ailleurs, les accueils de loisirs développent une large gamme d'activités notamment artistiques et culturelles, en phase avec leurs projets éducatifs et pédagogiques. Toutefois, les pratiques sont hétérogènes, et nous ne disposons pas d'une vue d'ensemble permettant de décrire la part que prennent ces activités dans l'organisation du temps des enfants en accueil de loisirs, ni leur nature (activités d'éveil, ateliers ponctuels, activités régulières dans le cadre de l'intervention d'un musicien, d'une association ou encore accompagnement des enfants vers des partenaires de l'éducation populaire ou dans un conservatoire…).

Si l'on s'intéresse maintenant aux pratiques régulières, celles poursuivies au moins pendant un semestre dans l'année et, le cas échéant susceptibles de se poursuivre d'une année à l'autre, il est encore plus difficile de savoir combien d'enfants sont concernés.

Conservatoires et écoles privées ou associatives

155 000 enfants pratiquent une activité artistique (surtout musique et danse) dans les conservatoires à rayonnements départementaux ou régionaux et 145 000 dans les conservatoires municipaux. Le ministère de la Culture estime à 1,2 million le nombre d'enfants ayant une pratique de musique, de danse ou de théâtre en intégrant les écoles associatives et privées. Mais nous ne disposons pas de la répartition par âge.

3.2. Adolescents de 11-17 ans : 30 % à 40 % ont une forme de pratique artistique régulière qui évolue dans ses contenus avec l'âge

Selon les enquêtes Emplois du temps de 2009-2010, 31 % des 11-17 ans pratiquaient régulièrement une activité artistique telle que, instrument de musique, chant, dessin, peinture, écriture, sans qu'elle soit nécessairement institutionnalisée[75]. Ces ordres de grandeur sont proches de ceux d'un autre questionnaire de la recherche *l'Enfance des loisirs* (2002 à 2008).

[74] « Evaluation nationale des PEDT » *op. cit.*
[75] Note Insee pour HCFEA.

Part des enfants de 11 à 17 ans pratiquant une activité artistique en dehors des heures de cours à l'école

	2002	2008
Jamais ou presque jamais	57 %	61 %
1 à 3 fois par mois	7 %	10 %
Au moins hebdomadaire	35 %	29 %

Source : Enfance des loisirs, agrégation de résultats de la DEPS pour HCFEA

Les évolutions observées combinent des effets des avancées en âge des enfants de la cohorte, et des changements de comportements, qui ne peuvent être interprétés directement comme une augmentation ou diminution des pratiques.

Les **pratiques artistiques** se développent durant la première partie du collège, ce qui correspond à la fois à une ouverture du champ des possibles (activités périscolaires, rencontres, etc.) mais aussi à une demande de nouveaux supports d'expérimentations identitaires et d'activités expressives, engageant le corps et la créativité. L'érosion de la pratique traditionnelle correspond en partie à un transfert vers les pratiques numériques et non à une désaffection (voir ci-après).

Les pratiques culturelles et artistiques des enfants se modifient avec l'avancée en âge[76] :

Tableau 1 – Consommations culturelles quotidiennes et avancée en âge

En %

Activité	11 ans	13 ans	15 ans	17 ans
Regarder la télévision tous les jours	81,0	79,5	78,5	66,0
Écouter de la musique enregistrée tous les jours	37,0	36,0	57,5	68,5
Écouter la radio tous les jours	35,0	43,5	50,5	46,5
Lire des livres tous les jours	33,5	18,0	14,0	9,0
Faire du sport tous les jours	22,0	22,5	21,0	17,5
Jouer à des jeux vidéo tous les jours	21,5	22,0	20,0	16,5
Jouer à d'autres jeux tous les jours	20,5	7,5	2,5	1,5
Lire des bandes dessinées tous les jours	20,5	13,5	8,5	5,5
Lire des journaux, des magazines tous les jours	15,5	12,0	9,5	10,0
Utiliser un ordinateur tous les jours	14,5	26,0	57,0	69,0
Pratiquer une activité artistique	42,5	51,0	42,0	39,0
Écrire un journal intime	33,5	34,0	28,0	22,0

Base : tous les enfants.
Les *items* sont classés par ordre décroissant de pourcentage à 11 ans. La pratique artistique et l'écriture sont placées à la fin car il s'agit de réponse « oui » sans précision de fréquence.

Source : DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, 2011.

Les données issues de l'enquête 2008 datent un peu pour décrire les **transformations des usages liés au développement numérique.** Par exemple, en 2008 pour les 11-17 ans, **la lecture des livres, BD et magazines baisse avec l'âge** avec à la fois une diminution de la part des forts lecteurs et une forte progression des non-lecteurs (15,5 % à 11 ans et 46,5 % à 17 ans). La lecture de magazine s'effrite également. On constatait alors un intérêt plus marqué pour la presse d'information et un éparpillement des autres thématiques en lien avec les centres d'intérêt (titres sportifs, presse scientifique dont la part d'abonnement se maintient, etc.). On a en revanche du mal à **évaluer le poids des pratiques de lecture sur internet**.

[76] Octobre S. et Berthomier N. (2011), « L'enfance des loisirs. Eléments de synthèse », *op. cit*. Analyse les résultats du suivi d'un panel de 4 000 enfants, suivis sur quatre vagues d'enquête entre 2002 et 2008.

3.3. Des sorties culturelles en appui sur un équipement culturel significatif et les sorties scolaires

La France est l'un des pays d'Europe les mieux pourvus en équipements culturels majeurs, lieux d'exposition, théâtres, cinémas, lieux de lecture publique, équipements de musique et de danse avec une moyenne nationale de 3,12 équipements pour 10 000 habitants, avec toutefois des **disparités territoriales importantes**[77] :

- les établissements publics (EP) sont en majorité franciliens, mais certains sont implantés en région et d'autres déclinent des sites en milieu rural (ex : centre des monuments nationaux) ;
- une majorité d'institutions culturelles développe des actions dans les QPV (quartiers des politiques de la ville) hors contrat de ville, dont elles sont signataires pour certaines (29 %) ;
- dans les quartiers de politique de la ville (QPV), les difficultés d'accès concernent moins ceux qui sont en zone urbaine que les quartiers des petites agglomérations, en périphérie des villes ou l'Outre-mer. Sur 1294 QPV, 720 sont à moins de 1 km de distance de l'un de ces équipements. Ainsi**, plus de la moitié des structures labellisées et des conservatoires se trouvent à moins d'un kilomètre des QPV**. Les structures implantées dans ces territoires soulignent la fréquentation soutenue de leurs équipements par un public de proximité bien supérieur en nombre et pourcentage à celui des catégories favorisées qu'elles peinent parfois à faire venir ;
- l'Outre-mer a un taux d'équipement deux à trois fois inférieur à celui de la moyenne française métropolitaine ;
- les **zones rurales** sont plutôt bien loties, en termes de taux d'équipements physiques par habitant, que l'on compte ou non les lieux de lecture publique. Mais elles sont moins bien dotées face à l'offre numérique potentielle, du fait de la faible couverture en haut débit;
- le réseau de lecture publique (médiathèques, bibliothèques et points de lecture) comprend 16 300 lieux, c'est le premier réseau culturel de proximité. Toutefois, **55 % des communes n'ont pas de lieu de lecture à proximité**, et l'Ile-de-France et l'Alsace paraissent sous-équipées[78] ;
- sans les lieux de lecture publique, les zones périurbaines seraient quatre fois moins équipées que la moyenne nationale. D'où l'importance des bibliothèques et médiathèques qui augmentent significativement l'accès à la culture dans une aire urbaine donnée.

Les bibliothèques, théâtres, musées et lieux de spectacle sont très fréquentés en fin de primaire. Mais ces sorties diminuent (bibliothèques, musées, zoos) avec l'avancée en âge et évoluent en lien avec les intérêts adolescents (cinéma, matchs, concerts, etc.).

---

[77] A.-M. Le Guével (2017), « Evaluation de la politique publique de démocratisation culturelle », rapport au Premier ministre, ministère de la Culture et de la Communication / Inspection générale des affaires culturelles, mars, en appui sur : travaux du CGET et du ministère de la Culture.

[78] Rapport n° 2015-033, « L'équipement des communes : lacunes et inégalités territoriales », Inspection générale des bibliothèques, décembre 2015.

Tableau 2 – Sorties et avancée en âge

(en %)

Sortie	11 ans	13 ans	15 ans	17 ans
Cinéma	83,5	82,5	88,5	90,0
Musée, monument	56,0	49,5	54,0	44,0
Parc d'attractions	49,5	39,0	39,5	35,0
Bibliothèque	44,5	41,5	27,0	21,0
Zoo, parc animalier	42,5	26,5	22,0	17,5
Spectacle de danse, théâtre, opéra	41,0	29,0	29,0	37,0
Match, manifestation sportive	40,5	37,0	45,0	48,0
Cirque	32,5	15,0	8,0	4,5
Concert	22,0	19,5	23,0	34,0
Boîte, discothèque	2,5	4,0	14,0	42,5

Base : tous les enfants.
Note de lecture : à 11 ans, 83,5 % des enfants sont allés au cinéma depuis le début de l'année scolaire.

Source : DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, 2011.

La sortie scolaire reste le principal mobile de fréquentation des équipements culturels[79]. A 11 ans 50,5 % des enfants ayant visité un musée étaient accompagnés par un professeur, c'est encore le cas à 17 ans ; un tiers des enfants et 40 % des adolescents qui sont allés au théâtre ou au musée l'ont fait dans le cadre d'une sortie scolaire. C'est surtout le cas pour les enfants d'ouvriers, l'école jouant bien son rôle de démocratisation des savoirs dans ce cas.

Globalement[80], les **jeunes générations fréquentent davantage** les équipements culturels, notamment théâtres, musées, que leurs aînés grâce aux efforts conjugués des familles, premier lieu de sensibilisation, et des institutions (collaboration entre école et culture). Plus de 75 %[81] des 15-24 ans vont au moins une fois au cinéma par an sur la période 1993-2015 ; les 15-19 ans vont en moyenne six fois par an au cinéma.

Au-delà du cinéma **certaines pratiques concernent beaucoup d'enfants ou d'adolescents** (seuls 23 % des lycéens n'ont jamais visité un musée de leur vie), **d'autres restent plus confidentielles** (92 % des lycéens n'ont jamais assisté à un concert de musique classique).

sur 100 personnes de chaque groupe	Parc (Futuroscope, Cité des sciences et de l'industrie (La Villette)…	Exposition temporaire de peinture ou de scultpture	Exposition de photo-graphie	Centre d'archives	Galerie d'art	Spectacle son et lumière	Site archéologique ou chantier de fouilles	Musée	Monument historique
NE SONT JAMAIS ALLES DE LEUR VIE…									
ENSEMBLE	54	48	64	88	61	46	67	23	27
15 à 19 ans	45	47	73	90	65	52	75	23	32
SONT ALLES AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS…									
ENSEMBLE	8	24	15	3	15	17	9	30	29
15 à 19 ans	15	21	13	3	15	27	8	37	36
Lycéens	19	20	14	4	16	25	7	42	37

[79] « Evaluation de la politique de démocratisation culturelle », *op. cit.*
[80] S. Octobre (2009), « Pratiques culturelles chez les jeunes et institution de transmission : un choc des cultures ? », *Culture et prospective*, DEPS.
[81] « Le public du cinéma 1993-2015 », *Les études du CNC*, septembre 2016. En 2015, le nombre de moins de 14 ans allant au cinéma progresse et atteint son plus haut niveau depuis 1993 (84,7 % des moins de 14 ans).

NE SONT JAMAIS ALLES DE LEUR VIE...												
sur 100 personnes de chaque groupe	Spectacle de danses folkloriques	Spectacle de danse classique, moderne, contemporaine	Cirque	Spectacle de rue	Spectacle d'amateurs	Music-hall, variétés	Opéra ou opérette	Concert de rock	Concert de jazz	Concert de musique classique	Concert de musique d'un autre genre	Pièce de théâtre jouée par des profes-sionnels
ENSEMBLE	58	68	22	38	54	61	77	71	81	76	66	42
15 à 19 ans	85	67	29	50	67	84	92	75	90	91	66	39
Lycéens	87	70	28	55	68	85	94	77	92	92	66	37
SONT ALLES AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS...												
15 à 19 ans	5	15	12	35	20	8	2	17	5	5	18	32
Lycéens	5	13	12	32	23	9	2	16	4	3	18	39

Source : ministère de la Culture, données 2008, www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr

La part d'enfants et de jeunes d'âge scolaire ayant bénéficié d'une **action éducative** d'une structure subventionnée par le ministère de la Culture (MCC) s'est élevée à **34 % en 2014** contre 19,7 % en 2010.

L'enjeu de l'accès matériel de tous à la culture n'est **pas qu'une question d'équipements physiques.** Il dépend de la capacité d'accéder au numérique, aux propositions audiovisuelles et de faire évoluer les propositions en lien avec les besoins des publics de proximité et dans une temporalité adaptée.

Par ailleurs, les rencontres avec le public sont autant le fait des acteurs associatifs, des manifestations et opérations sur des territoires (fêtes de quartier, rencontres entre villages, spectacles de rue et expositions locales), autant que des manifestations nationales (fête de la musique, journées du patrimoine) et des industries culturelles (évènements dans des librairies, salles de cinémas, de musique, etc.).

Il s'avère que les fréquences annuelles de sorties, ou les taux de fréquentation qui sont les indicateurs les plus disponibles[82], ne permettent pas de caractériser le rapport des enfants à la culture. Il faudrait idéalement s'intéresser aux continuités de parcours, aux modalités d'investissement de la sortie et des évènements parfois plutôt ponctuels mais porteurs d'une telle intensité ou d'une rencontre édifiante qu'ils peuvent faire bifurquer une trajectoire.

3.4. Le numérique déplace en partie les modalités d'investissement des jeunes vers des pratiques en amateur plus « ouvertes »

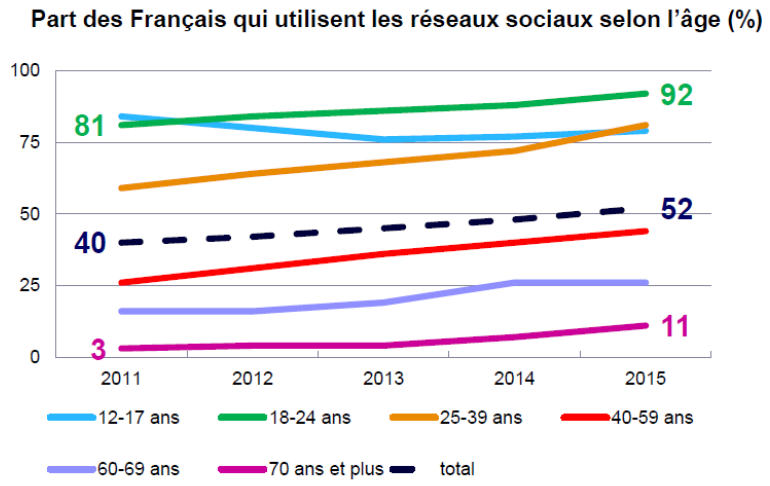
Redéfinition des instances de labellisation, dans un univers où l'auto-production est aisée

Globalement, la révolution numérique modifie :

- le rapport au temps (accès aux contenus sans limite horaire et polyactivité) ;
- le rapport à soi (smartphone, moyen de communication avec soi-même, support d'exploration identitaire[83]) et aux autres (continuités et discontinuités des interactions, visibilisation et mise en scène des relations amoureuses et d'amitiés) ;
- le rapport aux lieux (l'impression d'être partout) ;
- le rapport aux objets culturels (hybridation).

[82] Voir annexe 2, « Pratiques culturelles et artistiques ».
[83] L. Allard cité in C. Balleys (dir .) (2017), « Socialisation adolescente et usages du numérique », *rapport d'étude* 2017, INJEP, avril.

Ordinateurs, tablettes, téléphones mobiles et *smartphones* marquent le processus d'autonomisation/individualisation des jeunes, sachant que la grande majorité des 12-17 ans est concernée, avec une **fracture numérique en voie de résorption en termes d'équipements**[84]. Ils sont les supports de pratiques variées : ils servent à écouter de la musique, regarder un film, composer, écrire, faire des recherches, se former sur *Youtube*, discuter sur les réseaux sociaux, blogger, etc.



Source : CNC 2016 sur données CREDOC, enquête sur les « Conditions de vie et les Aspirations», juin 2014

Les 8-14 ans développent des pratiques culturelles dématérialisées diversifiées[85], Youtube servant de porte d'entrée majeure à de nombreux contenus (vidéos, tutoriels, œuvres, etc.) et opérant donc de manière **complémentaire aux deux autres pôles majeurs de prescription/ initiation que sont la famille proche et les pairs**.

[84] Selon HBSC, seuls 1 % des collégiens n'ont accès ni à un ordinateur ni à une tablette à la maison, et plus de 95 % ont accès à au moins deux ordinateurs/tablettes à la maison. 85 % des 12-17 ans sont équipés en téléphone mobile et le taux de progression d'équipements en smartphones est très net selon le Baromètre du numérique 2016 CGE-Arcep-Agence du numérique.

[85] Hadopi (2017), « Etude sur les pratiques culturelles dématérialisées des 8-14 ans », mai .

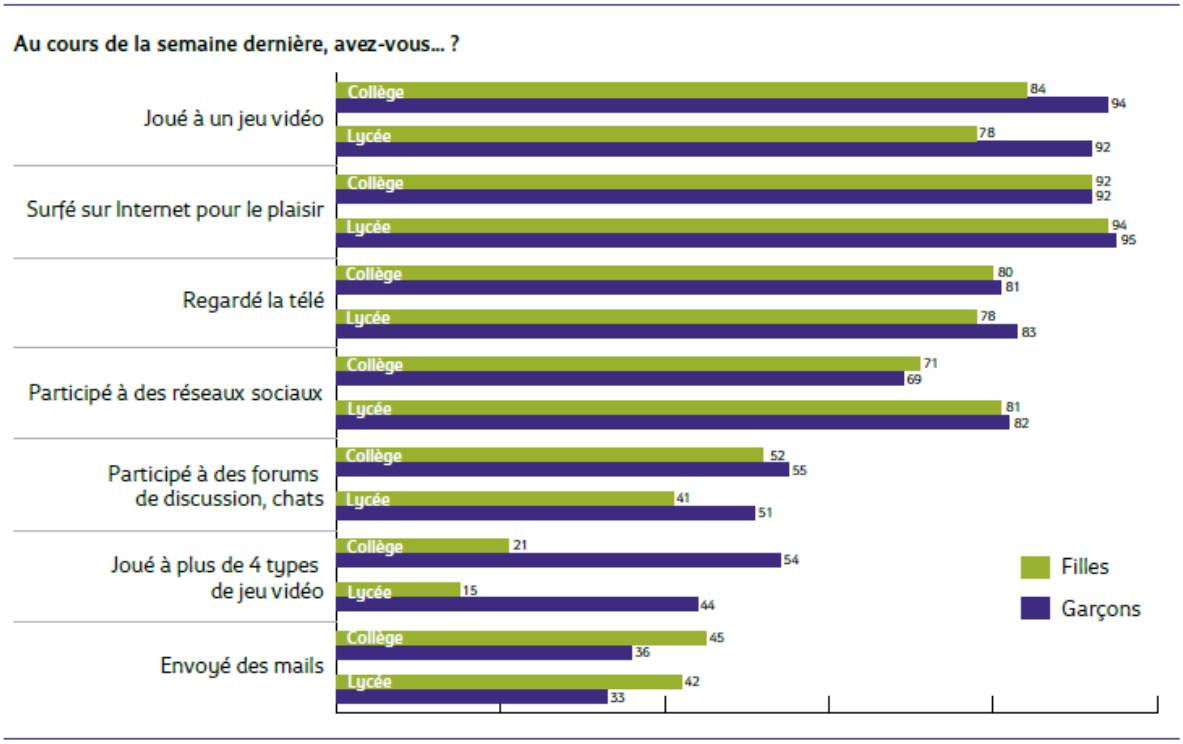
Source : Hadopi, Etude sur les pratiques culturelles dématérialisées des 8-14 ans, mai 2017

Au début du collège, l'usage dominant est celui du jeu vidéo. Dans la seconde moitié du collège, les usages communicationnels se démultiplient, la consommation culturelle se développe et s'accompagne d'un développement de **productions personnelles** alors que la pratique traditionnelle des mêmes activités décline[86]. Les demandes scolaires induisent un accroissement des recherches sur internet. Les pratiques musicales sont marquées par un double mouvement d'individualisation et de sociabilité amicale (musique, etc.) avec expérimentation et structuration progressive de **goûts** personnels. A 17 ans, l'ordinateur est la première pratique quotidienne des jeunes (69 % des adolescents l'utilisent pour communiquer, pour télécharger des contenus culturels, pour des pratiques créatives et des recherches[87]), avec un fort niveau d'attachement à ces pratiques (comme pour le téléphone portable qui répond aux mêmes types d'usages). Avec les comptes Facebook, blogs, forums internet, les médias numériques instaurent un continuum de pratiques où consommation de contenus, communication, information et prise de position interagissent[88]. De leur côté, les éditeurs de contenus en ligne (tels que les jeux vidéo) mettent en œuvre une interactivité avec l'internaute. On observe une double **hybridation,** d'une part entre les positions de **consommateurs et d'acteurs** [89] et, d'autre part, entre les catégories de **culture, divertissement et communication**.

---

[86] Les chiffres de l'enquête Enfance des loisirs seraient à réactualiser compte tenu des dynamiques de changements rapides liées à la transformation numérique.
[87] Données 2008 de l'enquête du ministère de la Culture.
[88] P.-Y. Badillo. et N. Pélissier (dir.) (2014), « Usages et usagers de l'information à l'ère numérique », *Revue Française des sciences de l'information et de la communication ;* voir aussi les travaux de D. Cardon sur l'activisme *via* internet :
D. Cardon et F. Granjon (2013), Nouvelle édition revue et complétée de : *Médiactivistes*, Paris, Presses de Science Po.
[89] www.lesiteducontenu.com/www/action-et-interaction-du-consommateur-au-consomacteur/.

Pratiques d'écrans pour au moins un usage hebdomadaire (en %)



Source : enquête PELLEAS, OFDT – CJC Pierre-Nicole, Croix-Rouge française, 2014

<u>Les pratiques encadrées : entre pénurie de places, désaffection et recomposition autour de nouvelles demandes ?</u>

Qu'il s'agisse d'accéder à des œuvres, d'écrire ou de dessiner, d'utiliser internet à d'autres fins que la consommation de contenus, le numérique est l'un des supports préférés pour accéder à des pratiques culturelles et de sociabilisation. **45 % des enfants à la fin du collège utilisent régulièrement l'ordinateur pour la création**[90]. De fait, on observe une **massification des pratiques amateurs**, avec le développement de nouvelles pratiques liées au numérique (photocomposition, etc.).

Pratiques numériques de la photographie et de la vidéo au cours des 12 derniers mois

PRATIQUES NUMERIQUES DE LA PHOTOGRAPHIE ET DE LA VIDEO AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS

sur 100 personnes de chaque groupe ayant utilisé au cours des 12	Photographie						Vidéo			
	Effectifs	Ont fait album sur leur ordinateur	Ont retouché leurs photo-graphies	Ont envoyé leurs photos par internet	Ont imprimé leurs photos sur papier	Ont fait un album photo papier	Effectifs	Ont conservé leurs vidéos sur ordinateur ou DVD	Ont retouché, monté leurs vidéos	Ont envoyé leurs vidéos par internet
ENSEMBLE	**3135**	**62**	**28**	**45**	**42**	**25**	**1318**	**44**	**15**	**13**
15 à 19 ans	309	64	39	56	50	16	218	42	15	24

Source : DEPS, enquête 2008 sur les pratiques culturelles, www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr

[90] Classement des loisirs préférés des élèves de 3e, Enquête DEPP 2011.

Parallèlement, une minorité d'enfants font partie d'une association artistique ou culturelle, et la fréquentation tend à diminuer avec l'avancée en âge :

- 12 % des 11-17 ans font partie d'une association artistique ou culturelle (musique, théâtre, jardinage, photo, arts plastiques, etc.)[91] ;
- entre 15 et 18 ans (6 %)[92], très peu d'adolescents prennent des cours artistiques.

Nous manquons toutefois de données précises pour étayer le diagnostic sur la **pénurie éventuelle de places** en clubs ou conservatoires[93] .

On constate une forme de **désinstitutionnalisation** du temps libre des jeunes et nombre de loisirs culturels ne font pas appel aux équipements ou aux institutions culturelles[94], qui ne détiennent plus le monopole d'accès aux œuvres. Dans le même temps, les valeurs structurantes de la pratique encadrée et des liens positifs établis avec des adultes tutélaires autres que les parents restent avérés.

Cette observation signale plutôt **un besoin de mutation des modes d'encadrement** que leur disparition. Par exemple, les médiathèques connaissent aujourd'hui un succès réel grâce à une mutation de l'approche proposée (produits numériques et outils technologiques), la liberté d'accès et la gratuité, la mise en place de médiations renouvelées. La plupart des médiathèques ont fait évoluer leurs propositions : ateliers numériques, *do it yourself* et réparation ou création d'objets, valorisation des compétences (couture, cuisine, etc.), jeux vidéo, films et musique, liens avec des associations autour de passions communes (jardin, solidarité, lecture, etc.). Là où la fréquentation présentielle fléchit un peu, on observe une hausse de la fréquentation numérique[95]. Les hausses de fréquentation des sites numériques concernent les grands musées, le spectacle vivant, la lecture publique et les lieux de ressources (Ina, BNF).

En conclusion, les institutions sont appelées à évoluer pour remplir un rôle de transmission toujours important, mais selon des logiques modifiées.

« Partir en livre »

La troisième édition de la grande fête du livre pour la jeunesse s'est tenue sur une dizaine de jours en 2017. Avec 4000 évènements, elle a réuni plus de 500 000 participants. Cette manifestation gratuite, festive et populaire fait sortir le livre « de ses lieux pour aller à la rencontre des enfants et des jeunes »[96]. En 2017, le public a pu se rendre dans une des 612 bibliothèques hors les murs, dans un des 260 ateliers d'écriture, dans un des 413 espaces de jeux et défis ou encore écouter une des 708 lectures[97].

[91] Source : Note Insee pour le HCFEA sur la base de l'EE 2009-2010.
[92] Source : DEPS, enquête 2008 sur les pratiques culturelles, www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr.
[93] A.-M. Le Guével (2017), « Evaluation de la politique publique de démocratisation culturelle », *op. cit*. Deux mille conservatoires et écoles de musiques, tous statuts confondus, mais *quid* de l'écart entre places et demandes / il y a aussi pour les moins jeunes la question de la non-poursuite sous cette forme. Selon les dernières données disponibles de 2008, 155 000 enfants fréquentaient les conservatoires.
[94] S. Octobre (2009), « Pratiques culturelles chez les jeunes et institution de transmission : un choc des cultures ? *op. cit.*
[95] A.-M. Le Guével (2017), « Evaluation de la politique publique de démocratisation culturelle », *op. cit.*, p. 26.
[96] www.partir-en-livre.fr/a-propos/.
[97] www.partir-en-livre.fr/wp-content/uploads/2017/07/PEL2017_PROGRAMME_NATIONAL_web.pdf.

3.5. Des pratiques culturelles différenciées selon les milieux, le sexe et les trajectoires singulières des enfants

Des différences culturelles et sociales qui façonnent des goûts et des pratiques

A chaque âge, les adolescents les plus investis dans les loisirs culturels sont ceux dont les **parents** sont eux-mêmes **investis** (deux tiers des enfants dont les parents ont une activité artistique ont en une également contre 37 % parmi les autres enfants) et qui affectent une importance à ces activités en vue de l'épanouissement de l'enfant.

Un exemple de rapport différencié à la lecture : abandon et poursuite de la pratique entre découvertes possibles et désintérêt

9 % des enfants et adolescents ne lisent jamais aucun livre et 10 % jamais aucun magazine entre 11 et 17 ans. Il y a de grandes différences entre les enfants : à l'opposé 22 % des enfants et adolescents maintiennent une pratique très régulière (quotidienne ou hebdomadaire), 39 % parmi les 15 % des enfants dont les trajectoires de loisirs variés sont très favorables ; et 23 % des enfants découvrent progressivement des pratiques de lecture entre 11 et 17 ans (29 % des enfants dans les parcours dits très défavorables et 35 % dans les trajectoires favorables). Entre les deux, certains enfants qui ont des pratiques soutenues à 11 ans vont les voir diminuer ensuite, et d'autres ont des pratiques plutôt régulières, même si elles ne sont pas hebdomadaires.

Divers environnements familiaux[98] dessinent un certain rapport à la culture, plus ou moins soutenu ou partagé entre parents et enfants : l'héritage incertain, la filiation, l'espace marginal, la conquête, l'espace problématique. Globalement, les cadres ont tendance à autoriser leurs enfants à prendre une plus grande distance d'avec leurs propres pratiques, en phase avec un style individualiste qui **valorise la découverte de soi-même**[99].

Les **clivages sociaux dans le numérique** se sont déplacés : des problèmes d'équipements (quoique l'équipement en tablettes et smartphones reste encore discriminé socialement et que certains publics spécifiques restent sous-connectés[100]) à la question des usages.

Quelques exemples de différences

Globalement, la recherche montre une variété des usages numériques en fonction du genre, de l'appartenance sociale (PCS des parents), de la place dans la fratrie, mais aussi en fonction du territoire. Selon les chercheurs, l'environnement socio-spatial conditionne les pratiques des adolescents, tandis que l'environnement social conditionne l'équipement des adolescents d'une part, mais aussi l'encadrement des pratiques à domicile d'autre part.

Ainsi, les adolescents de milieux moins favorisés ont plus accès à l'usage d'un ordinateur portable seul dans leur chambre, traduisant un investissement inégal des familles concernant le rapport aux objets numériques. Les enfants de cadres diversifient davantage leurs usages du numérique (environ 64 % des filles et fils de cadres auront au moins quatre usages différents de leur ordinateur contre environ 55 % des enfants d'ouvriers)[101], qui sont le signe d'une utilisation pour des pratiques en amateur, des recherches et des productions à côté de consommations de contenus. En 2008, les enfants d'ouvriers faisaient un usage moins varié, faute de trouver chez eux un interlocuteur compétent en matière de transmission des savoirs. Cela dit il faudrait disposer

[98] B. Créoux et C. Crépin (2013), « Rapports aux loisirs et pratiques des adolescents », Cnaf, *Politiques sociales et familiales, synthèses et statistiques*, n° 111.
[99] F. de Singly (2000), *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*, Paris, Nathan université.
[100] Observatoire des jeunes et des familles (2015), *Les technologies de l'information et de la communication. Usages et appropriation par les jeunes*. Dans cet échantillon, 59 % des jeunes AA ont moins de 18 ans et seuls 6 % ont plus de 21 ans : ainsi les jeunes apprentis d'Auteuil (FAA) sont assez bien équipés le week-end mais beaucoup moins la semaine, du fait des accès possibles dans les lieux d'hébergement (37 % sont hébergés en internat ou en foyer).
[101] Octobre S. et Berthomier N. (2011), « L'enfance des loisirs. Eléments de synthèse », *op. cit.*

d'observations plus récentes, sachant que, tendanciellement, les écarts diminuent par rapport aux enfants de cadres sur fond de culture commune intra-générationnelle. I

Les élèves urbains de la recherche *Ineduc* disposent, plus souvent que les adolescents scolarisés en collège périurbain et rural, d'équipements technologiques portables (tablette, téléphone)[102]. Leur utilisation de Facebook est différente des autres élèves, car ils y communiquent moins avec des membres de leur famille. Ils pratiquent le vidéo streaming, et des jeux en ligne plus souvent que les autres.

Il se peut que certains clivages liés au capital scolaire soient renforcés[103] du fait des aptitudes que sont susceptibles de mobiliser ces nouveaux outils numériques. En fonction des territoires, des conditions sociales et familiales, les enfants ne se saisissent pas de la même manière des possibilités de pratiques culturelles ouvertes par le numérique.

Différences filles/garçons

Globalement, les filles investissent plus que les garçons les loisirs culturels (mais moins le sport). Mais, selon l'origine sociale, le rapport diffère : 10 % des filles d'ouvriers contre 5,5 % des fils d'ouvriers pratiquent une activité artistique quotidienne à 17 ans, alors que la pratique est quasiment paritaire chez les enfants de cadres (respectivement 14 % et 15,5 %). On observe par ailleurs chez les filles à l'adolescence un recul de la pratique sportive, au bénéfice des activités culturelles.

Les filles sont mieux représentées dans les pratiques culturelles en amateur traditionnelles et la fréquentation des bibliothèques**.** Elles sont plus présentes dans les établissements d'enseignement de ces pratiques. Selon une enquête du ministère de la Culture et de la Communication réalisée en 2009 sur les élèves des écoles de musique, des conservatoires et équivalents, on trouvait, en cursus musique, 55 % de filles ; en cursus danse, 92 % de filles ; et en cursus art dramatique, 66 % de filles[104]. Le **digital ouvre aux garçons le mode conversationnel d'habitude plus dévolu aux filles.** Les jeux vidéo se banalisent mais restent une pratique de garçons (jeunes).

La construction des identités passe par des pratiques « genrées » [105] avec des **écarts perceptibles entre les attentes des parents et les pratiques des enfants** :

- les parents souhaitent en priorité que leurs fils pratiquent des technologies, le football, les arts, et leurs filles des arts plastiques, la natation et l'équitation ;
- les filles se sont néanmoins investies en micro-informatique ou dans des sports collectifs, mais les garçons peuvent plus difficilement s'orienter vers des activités dites féminines (poids asymétrique des stéréotypes) ;
- les filles sont en « avance » de deux ans vers des pratiques plus adolescentes.

Les taux de pratiques ne disent pas de **quelle manière les enfants investissent les activités**, avec un engagement plus ou moins significatif, ni pourquoi ils ne le font pas. C'est pourquoi avant de porter un diagnostic sur des manques éventuels pour les enfants, il est pertinent d'observer des trajectoires plutôt que de simples analyses statiques des différences : cela

[102] Au moment du recueil de données, en janvier-février 2013.
[103] S. Octobre, « Les enfants du numérique : mutations culturelles et mutations sociales », *Informations sociales*, 2014 /1, n° 181, p. 50-60.
[104] Enquête 2008-2009 portant sur les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique, soit 36 conservatoires à rayonnement régional (CRR) et 101 conservatoires à rayonnement départemental (CRD).
[105] C. Détrez., « Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse », *Informations sociales*, 2014/1 (n° 181), p. 8-18.

permet d'observer la continuité des pratiques (une pratique qui dure à plus de chances d'être activement recherchée par un jeune). *A contrario* l'absence de pratiques artistiques et culturelles pendant toute la durée de l'enfance et de l'adolescence peut témoigner de l'absence de possibilités qui a empêché l'enfant d'expérimenter, et le cas échéant de découvrir quelque chose d'important pour lui, ou au contraire de pouvoir abandonner ce qui ne lui a pas forcément « parlé », sans pour autant avoir radicalement manqué.

Différences de continuité des trajectoires des enfants jusqu'à 17 ans

A la demande du Conseil de l'enfance du HCFEA, le département d'études de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture (DEPS) a réagrégé les données recueillies lors de différents vagues d'enquêtes sur un même panel d'enfants, pour faire apparaître les niveaux de fréquence de pratiques sur différents types de trajectoires[106].

Niveaux de fréquence de pratique artistique des enfants du panel entre 2002 et 2008

Exemple de lecture : Dans l' échantillon 717 enfants sont classés au sein de la trajectoire culturelle "très favorable" et 522 ont déclaré regarder avoir une pratique artistique au moins une fois par semaine en 2002. Ils représentent 30% des enfants qui pratiquent un sport au moins une fois par semaine en 2002 et 71% des enfants appartenant à la trajectoire culturelle "très favorable".

Sur l'ensemble des jeunes	TOTAL			Trajectoire culturelle														
%H : % horizontal				Très favorable			Favorable			Intermédiaire			Défavorable			Tès défavorable		
%V : % Vertical	Effectifs	% H	% V	Effectifs	% H	% V	Effectifs	% H	% V	Effectifs	% H	% V	Effectifs	% H	% V	Effectifs	% H	% V
ENSEMBLE	3900	100	100	717	15	100	1123	26	100	1058	27	100	738	22	100	264	9	100
Tu fais une activité artistique : dessin, musique, danse, etc (en dehors des heures de cours à l'école) 2002																		
Jamais ou presque jamais	2107	100	57	127	5	19	469	19	42	684	31	64	596	31	80	231	14	87
1,2 ou 3 fois par mois	306	100	7	68	19	10	94	30	8	90	29	8	43	16	5	11	5	4
Au moins une fois par semaine	1487	100	35	522	30	71	560	37	49	284	22	28	99	9	14	22	2	9
Quand tu as du temps libre, tu fais du dessin, de la musique, de la danse ou une autre activité artistique 2008																		
Jamais ou presque jamais	2278	100	61	190	7	27	567	22	51	690	30	66	605	29	81	226	13	83
1,2 ou 3 fois par mois	391	100	10	93	20	13	121	29	11	112	28	10	48	16	7	17	7	7
Au moins une fois par semaine	1231	100	29	434	31	61	435	34	38	256	23	24	85	9	12	21	3	10

Source MC/SG/SCPCI/DEPS

Les effectifs inférieurs à 30 ne sont pas significatifs.

On constate qu'en 2002, 42 % des enfants de la vague de 2002 avaient des pratiques régulières artistiques (au moins une fois par mois) et 39 % en 2008, avec des grandes disparités selon les types de trajectoires : cela représente 71 % des enfants dans les trajectoires dites très favorables (15 % des parcours), mais 9 % des enfants aux trajectoires très défavorables (9 % des parcours) : ces variations comprennent des variations liées à la composition des cohortes.

Par ailleurs, **27 % des enfants n'auront jamais de pratiques artistiques entre 11 et 17 ans.** Les différences et l'absence de pratiques relèvent de plusieurs facteurs, notamment :

- **environnement social et familial** ;
- **freins matériels d'accès** (accessibilité, transport, tarification, manque de places et de services) ;

[106] Cinq types de trajectoires, T1 à T5, très défavorable à très favorable.

- non-recours par **désintérêt,** ou inadéquation entre les pratiques possibles et les désirs des jeunes, qui se recomposent à chaque âge.

4. PRATIQUES SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES

4.1. Un ensemble embryonnaire au regard des pratiques culturelles et sportives

En termes de politiques publiques, les temps et lieux tiers – scientifiques et techniques – se rattachent largement au domaine de la « Culture scientifique, technique, industrielle » (CSTI), dont il est admis qu'elle n'est pas suffisamment développée en France[107]. Elle est relativement peu structurée par les pouvoirs publics **:** pour 100 euros investis par l'Etat, 98 le sont dans la culture littéraire et artistique et 2 dans les sciences[108]. **Ce sous-dimensionnement d'une offre scientifique et technologique extrascolaire est à interroger** alors que tous les pays occidentaux affrontent un problème de crise de vocations scientifiques, paradoxale dans une économie dite de la connaissance. Il doit également être mis en relation avec des variations de type culturel. En particulier, les pays anglo-saxons semblent valoriser davantage des activités extrascolaires diversifiées en lien avec une tradition de développement de l'individu[109].

L'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques avait recommandé en 2014 une réflexion en matière de CSTI prenant pleinement en compte un pluriel (ne pas araser les spécificités de chacune des dimensions, ni faire l'impasse sur les rapprochements entre arts, sciences et techniques). Il exhortait également à une diffusion faisant la part belle à une mise en action, aux pratiques concrètes scientifiques et technologiques par les publics.

Dans notre champ d'étude, nous porterons préférentiellement l'accent sur des **pratiques** (développer un projet scientifique, « faire » des maths, des machines, des applis, bricoler, etc.) (plus qu'un accent sur la culture générale en sciences et les technologies), notamment en raison des bénéfices pour les enfants de l'expérience et du pouvoir de « faire ». A titre de comparaison, on a étudié dans les parties précédentes, à la fois, l'accès à la culture et à des pratiques artistiques. En effet, il est à la fois pertinent, formateur et utile au développement des jeunes de favoriser l'accès aux œuvres (lecture, théâtre, concerts, visites de musée, sorties culturelles diverses, etc.) tout comme favoriser l'engagement dans un « faire », voire une passion (participer à un club de théâtre, jouer d'un instrument, tenir un blog, etc.). Or cet objectif n'est pas aussi explicite pour les activités extrascolaires scientifiques et techniques, du moins au niveau des politiques publiques actuelles de CSTI. L'accent sur ce deuxième volet du « faire » reste limité, sauf sous l'angle d'un développement d'enseignements alternatifs aux modèles dits verticaux de l'éducation scientifique en classe (cf. *La main à la pâte*[110], etc.).

Ni les questionnements pédagogiques, ni les objectifs d'une éducation scientifique de qualité à l'école ne sont l'objet de ce rapport sur les temps et lieux tiers des enfants. Nous nous centrerons donc sur l'analyse d'un volet **d'accomplissements extrascolaires dans le**

---

[107] « Faire connaître et partager les cultures scientifique, technique et industrielle », rapport au nom de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, 2014

[108] Audition pour OPECST / Cap Science Bordeaux / p. 222. CSTI : Ressources propres : 105 millions d'euros ; Subventions : 290 millions d'euros ; 100 millions d'euros dans le programme d'investissements d'avenir.

[109] Voir F. de Singly et V. Wisnia-Weill (2015), « Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent », rapport de la Commission enfance et adolescence, France Stratégie, septembre.

[110] Les Maisons pour la science de La main à la pâte proposent aux professeurs du premier et second degré une offre de développement professionnel ayant pour intention de favoriser l'évolution de leurs pratiques dans l'enseignement des sciences et de la technologie.

domaine scientifique ou technique. Ces activités extrascolaires sont **susceptibles d'être complémentaires d'une éducation scientifique dispensée par le système scolaire,** par exemple pour permettre à des jeunes d'investir des disciplines spécifiques (codage, robotique, raisonnements mathématiques diversifiés…), de découvrir le plaisir de la recherche ou de l'expérimentation hors d'un cadre scolaire, ou de celui d'accomplir et d'expérimenter de ses mains (bricolage, artisanat, technologies d'application, jardinage).

4.2 Premières estimations : environ 10 % d'une classe d'âge

Les pratiques scientifiques et techniques sont **peu étudiées** et probablement peu développées chez les adolescents. Il y a peu de données capitalisables pour décrire la part des enfants et adolescents ayant une pratique scientifique et technique en « amateur» hors école. Par exemple, rien dans les enquêtes Enfance des loisirs ; dans les enquêtes Emploi du temps, on soupçonne une catégorie existante dans la rubrique « autre » en matière de bricolage, de réparation d'objets, mais là encore rien de très précis.

Quelques **données internationales** enfin, permettent de voir que les propositions d'activités scientifiques sont **moins** développées **en France que dans d'autres pays,** particulièrement au regard des activités sportives et artistiques. Partout, les activités périscolaires sont très développées en sport (la quasi-totalité des enfants y ont accès), assez développées en arts, souvent moins en matière scientifique. Mais les écarts entre les activités sport/arts, d'une part, et matières scientifiques, d'autre part, sont plus fortes en France. On note ainsi un écart d'environ 60 points entre les taux d'activités artistiques et les clubs informatiques et de 70 points avec les clubs de maths périscolaires quand cet écart n'est respectivement que de 20 points et 50 points pour l'Allemagne, et de 20 points pour ces deux catégories en Angleterre.

Pourcentage d'adolescents de 15 ans dont le directeur d'école déclare que l'école offre des activités périscolaires dans les domaines suivants

Pays	Clubs de maths	Clubs avec informatique	Clubs d'échecs	Activités artistiques	Activités sportives
France	11,0 %	23,8 %	21,4 %	82,7 %	96,9 %
Allemagne	21,2 %	59,9 %	30,5 %	78,6 %	94,4 %
Italie	5,7 %	21,2 %	11,1 %	36,5 %	95 %
Royaume-Uni	72,8 %	77,3 %	53,8 %	91,5 %	99,6 %
Finlande	7,3 %	9,2 %	9,2 %	40,2 %	89 %
Etats-Unis	56,1 %	55,1 %	42,9 %	88,4 %	99,6 %
Corée	76,4 %	85,4 %	92,8 %	92,7 %	94,6 %

Source : OCDE (2013), PISA 2012, Volume IV[111]*. Le tableau indique juste une probabilité de présence à proximité, mais ne veut pas dire que 23 % des jeunes fréquentent des clubs d'informatique et 82 % des clubs artistiques. On ne peut sommer ces taux (il peut y avoir concordance entre les lieux où il y a des clubs d'échecs et de maths par exemple). On observe des taux entre 1/7 ou 1/4 pour des activités de sciences par rapport aux activités artistiques.*

[111] Voir contribution L. Panico et M. Huerta pour HCFEA, annexe n° 10 : contribution sur l'évaluation des impacts (evaluating the evidence of the importance of extracurricular activities in promoting socio-emotional skills).

Pour les enfants de moins de 10 ans

En sciences et techniques, les TAP avaient fait progresser la participation des enfants (30 % de TAP scientifiques).

***Une estimation pour les enfants de plus de 11* ans**

Nous avons tenté d'évaluer les taux de pratique avec **deux approches qui pointent vers 10 % à 15 % d'une classe d'âge** ayant des pratiques plus ou moins régulières. Cela signifie-t-il qu'il y a un manque de places ? En l'absence d'études sur les aspirations des jeunes ou d'une expérimentation sur le développement de clubs de sciences à destination des adolescents, il est difficile d'en être certain. Reste que ces données montrent que les pratiques régulières en sciences et techniques des adolescents sont bien deux fois moins répandues que celles des jeunes effectivement engagés dans des pratiques artistiques et culturelles. Cela laisse penser qu'il y a une **marge de progression pour les sciences et techniques**.

Deux approches possibles pour un chiffrage à discuter

A partir du tableau précédent (OCDE)

Sur la base d'une hypothèse optimiste vu ce qui précède, on retient un ratio d'implantation de 1 club de science pour 3 clubs artistiques (probablement surestimé), on suppose que cela reflète le ratio de pratiques scientifiques comparées aux pratiques artistiques, on obtiendrait environ 10 % des 11-17 ans.

A partir d'estimations d'effectifs d'enfants participant aux ateliers des principaux acteurs de science[112]

Planète sciences : 100 000 jeunes de moins de 25 ans participent aux activités d'astronomie, espace, environnement et robotique.

Petits débrouillards : 700 000 enfants et jeunes (mais comprend aussi bien des sorties scientifiques que des pratiques scientifiques et technologiques en club/ateliers). Quelle part prendre sur la tranche 11-17 ans ? 350 000 ? (Dans la Vienne, ce sont presque majoritairement des enfants à l'école primaire donc hors du champ de ce que l'on essaie de calculer ici) et quelle part sur des activités régulières ? 100 000 ?

Autres ateliers autour des centres de sciences ou médiathèques

Un questionnaire a été mené avec l'AMCSTI [113] demandant aux acteurs de la CSTI le nombre d'enfants accueillis sur des pratiques régulières, on obtient entre 40 000 et 60 000 enfants de tout âge (*Petits débrouillards/ Planet Sciences* qui, compte tenu de la taille, ont été comptés en plus). Les principaux acteurs ont rempli le questionnaire mais pas tous. On pourrait multiplier ce chiffre par deux pour estimer l'ensemble de la contribution des acteurs de la CSTI, mais comme l'on s'intéresse dans ce comptage uniquement à la tranche adolescente, on retiendra le chiffre de 50 000 (en supposant que l'absence de réponses compense le sur-comptage de toutes les tranches d'âge). Par ailleurs tous les acteurs ne font pas forcément partie de l'AMCSTI. On va donc compter à part les clubs (voir ci-dessous) liés aux établissements scolaires.

Il faudrait probablement aussi ajouter les ateliers en bibliothèques. Pour dimensionner ces « ajouts », notons qu'une grosse fondation comme *La main à la pâte* concerne 6 000 classes de primaire (120 000 enfants ?). Il y a par ailleurs 16 000 lieux de lecture publique (dont la moitié uniquement des points de lecture). Tous n'ont pas un atelier sciences. On va comptabiliser en fourchette haute 150 000 enfants à ce titre.

Nous retiendrons entre 50 000 et 200 000 enfants pour ce sous-ensemble.

[112] Voir ci-après pour les descriptifs de dispositifs. (Des taux de fréquentation d'enfants sont parfois donnés, mais sans grande précision sur la tranche d'âge, la distinction avec le scolaire, ou la régularité des pratiques).
[113] Voir annexe n° 3 : sciences : questionnaire AMCSTI..

Clubs de mathématiques, sciences, codage : *Animaths* recense 5 clubs de mathématiques en France sur des effectifs assez confidentiels[114]. Il faudrait encore ajouter les jeunes participant au Tournoi Français des Jeunes Mathématiciens et Mathématiciennes (TFJM2)[115] : soit un total d'environ 1 000. Sur les sciences, on peut tenir compte des jeunes participant au concours *C.Génial* et aux plans d'équipements *Sciences à l'Ecole*[116] (environ 10 000 à 12 000 adolescents sur toute la France mobilisés). Les clubs de technologie sont encore moins développés[117]. Soit donc un total de 13 000 jeunes. Pour faire bonne mesure, on peut retenir une fourchette de 2 à 5 fois cet effectif pour tenir compte de clubs éventuels moins structurés mais diffusés sur une meilleure granulométrie et diversité disciplinaire sur le territoire (par exemple le Centre National d'Etude Spatial (CNES) organise aussi des clubs qui touchent 1 500 adolescents réguliers dans l'année) : 30 000 à 60 000.

Pour le codage / initiation aux codes (éventuellement en ligne), on peut citer des réseaux tels que *Voyageurs du code*[118] et quelques autres dispositifs similaires : encore 50 000 ? (quelle part sur les 11-17 ans ?).

On obtient donc probablement moins de 100 000 jeunes dans des activités de clubs très structurés (soit environ 1,6 % des 11-17 ans) ce qui est beaucoup moins que les 12 % à 16 % pour des pratiques artistiques en club diverses ou les 6 % de plus de 15 ans qui suivent encore des cours de musique, danse, etc.

En ajoutant toutes les catégories (ateliers, centres de sciences et médiathèques, *Petit débrouillards* et *Planète Sciences*) on a environ 500 000 jeunes de 11 à 17 ans (environ 8 %) en fourchette haute et 300 000 sans les marges d'erreur ajoutées pour éviter de sous-estimer le nombre d'adolescents concernés.

Si l'on applique en plus un ratio de 1 pour 2 entre pratiques en club et total des pratiques régulières, plus informelles[119]), on obtient 16 % d'une classe d'âge à comparer au 30/40 % des pratiques artistiques et culturelles. Pour les jeunes impliqués dans le codage, cela est plus difficile d'évaluer, car on manque de données sur les pratiques en ligne[120].

4.3 Un grand manque de culture technologique, d'ateliers pour bricoler ou jardiner mais des dynamiques liées aux fablabs

L'alerte de l'Académie des technologies

Dans son avis du 1er février 2013 sur l'introduction de la technologie au lycée dans les filières de l'enseignement général, l'Académie des technologies rapporte que l'enseignement exploratoire des technologies n'est diffusé que dans **20 % des lycées**. L'Académie fait observer **qu'une telle situation pèse lourdement sur les vocations aux métiers techniques,** En outre, beaucoup de responsables de fonctions essentielles à l'entreprise (direction, finance, marketing, communication, vente) n'ont jamais reçu un véritable enseignement de technologie.

---

[114] Le club de Paris compte 500 élèves depuis 2007. Le club de mathématiques discrètes cite moins de 200 enfants depuis plusieurs années.
[115] www.ens-rennes.fr/actualites/tfjm-2016-tournoi-francais-des-jeunes-mathematiciennes-et-mathematiciens-278467.kjsp : sur le Grand Ouest, 40 lycéens.
[116] 222 projets « collège » et 64 projets « lycée » se sont inscrits au 1er tour du « concours C.Génial » 2017 ! www.sciencesalecole.org/wp-content/uploads/2016/11/CGENIAL_livret_finale_2016.pdf, voir ci-après. On retient ici l'ensemble des participants y compris quand cela est réalisé sur des temps de classe, on ajoute la part des élèves impliqués dans des plans d'équipements hors classe.
[117] Sciences à l'Ecole teste actuellement un dispositif expérimental « technos à l'école » alors que des réseaux sont bien constitués en sciences physiques et naturelles.
[118] http://voyageursducode.fr/ressources.html. 555 ateliers et 84 clubs dans toutes la France, 10 000 enfants ?
[119] D'après M. Andler, audition pour le Conseil enfance, chez les adolescents, il est plus rare de pouvoir mener une activité en sciences même amateure sans lien avec une activité encadrée. On donc retient la fourchette la plus basse du rapport entre activités artistiques en club ou informelle (2 à 3).
[120] 350 000 collégiens et lycéens participent au concours Castor informatique, ce qui ne veut pas dire que tous ces jeunes suivent régulièrement une pratique informatique. C'est probablement encore 5 % de jeunes supplémentaires qui seraient concernés (mais ces jeunes sont peut-être comptés deux fois, dans les calculs précédents sur les sciences et au titre du codage).

Les fablabs et la réappropriation de capacités techniques et numériques de « faire », à encourager et reconnaître dès l'adolescence[121]

Les opportunités de s'essayer au bricolage, au jardinage dans **des structures encadrées ou semi-ouvertes au « faire » sont limitées.** Néanmoins l'essor des fablabs peut changer la donne, sauf que jusqu'ici le mouvement encore assez émergent s'adresse encore peu aux enfants et adolescents.

Les **« fablabs »** s'inscrivent dans le mouvement du « maker/faire », qui démocratise la possibilité de faire des réalisations concrètes, avec ses mains, en plein essor. Depuis une dizaine d'années, des lieux publics, des citoyens, des animateurs, des médiateurs, etc., s'engagent dans la mise en place d'**espaces** propices à la manipulation d'outils en lien avec du numérique : fablabs, tiers-lieux, ateliers partagés, etc. **Il y a une centaine de fablabs en France**. On se situe à la jointure entre des activités **manuelles**, concrètes (bricolage, etc.) et une dimension **numérique** (modélisation des objets à réaliser avant de les réaliser, etc.) qui met l'accent sur l'intelligence de la fabrication. Du fait de la dimension numérique ouverte et partagée, ces pratiques développent des talents d'innovation collaborative et de recherche par essai/erreur, stimulent la créativité de jeunes techniciens/ingénieurs en herbe. Des initiatives commencent à diffuser l'accès des adolescents à ce type d'expériences (exemple : le *Petitfablab* de Paris, atelier de ceux qui n'en ont pas).

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

À Stanford, le réseau *fablab@school* cherche à diffuser les pratiques du média lab du MIT aux jeunes d'âge scolaire, en leur donnant accès à la technologie de pointe pour la conception et la fabrication (imprimantes 3D et découpe laser). Des chercheurs ont développé des outils à faible coût et un programme de formation des enseignants. De telles installations existent aujourd'hui sur le campus de l'université Stanford, à Moscou et à Bangkok, d'autres sont prévues à East Palo Alto (Californie), en Australie, au Danemark, en Indonésie et au Brésil.

En France, le mouvement du « maker/faire » s'est fait connaître en 2013 avec la première édition d'un salon à Saint-Malo. Des partenaires locaux contribuent à développer une offre de « maker education ». Par exemple, l'*Exploradôme*, à Vitry-sur-Seine (94), est un musée qui propose des ateliers interactifs en sciences et multimédia aux enfants du préélémentaire au lycée. L'exposition FABRIQexpo[122], entre le *do it yourself* et le laboratoire industriel, est ainsi organisée autour de huit pôles thématiques et de manipulations, bricolage et mise en place d'un raisonnement d'investigation : réactions en chaîne, structures et formes, matériaux, mouvements et mécaniques ; assemblage, prototypage et réparation ; programmation ; design ; ressources humaines.

---

[121] F. de Singly et V. Wisnia-Weill (2015), « Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent », *op. cit.*
[122] http://exploradome.fr/component/content/article/8-expositions/311-fabriqexpo.html.

Au-delà du bricolage, des activités technologiques manuelles (ateliers de mécanique, etc.), **l'approche par les fablabs rejoint des problématiques citoyennes** : participer, partager, économie collaborative qui recoupe la catégorie « activités de l'enfant, acteur social ».

L'association *Réseau Français des FabLabs* (RFFLabs) compte 50 FabLabs membres, pour **200 à 250 lieux en France métropolitaine.**

4.4 Un essor spécifique des activités de codage, entre pratiques virtuelles « ouvertes » et activités encadrées

Informatique et numérique

Les activités de codage se sont beaucoup développées[123] ces dernières années en direction de divers publics et tranches d'âge. Parmi les grands dispositifs, on peut citer les voyageurs du code, des ressources en ligne (code academy, etc.). Les demandes d'activités de codage sont à replacer dans un contexte spécifique de transformation numérique : à la fois pratiques d'un certain public qui aime l'informatique en tant que science et technique spécifique, mais aussi un intérêt plus transversal pour un nouveau langage commun, encore peu enseigné l'école. L'articulation entre activités scolaires, périscolaires et extrascolaires est susceptible d'évoluer en lien avec un certain repositionnement des langages informatiques à l'école. Par ailleurs, les activités d'éducation aux médias apprennent aussi à manipuler le numérique, mais sous un angle citoyen ; nous les aborderons donc dans la partie sur l'enfant acteur social.

« Geek Junior : le Web mag des ados connectés ». Quelques ateliers pour s'initier au code

Sur internet

Scratch : est un langage qui sert de base à de nombreuses solutions pour apprendre à programmer.

Code Studio : héberge les cours en ligne créés par code.org.

Kidscod.in : une méthode pour apprendre à coder pour les enfants.

Campus Junior : apprend à coder avec Scratch, langage de programmation et communauté en ligne où créer des histoires interactives, des jeux et animations.

Code academy[124] : maîtriser les concepts et syntaxes de base pour les langages de programmation les plus populaires.

Silent Teacher : un petit jeu pour apprendre les bases de la programmation.

Tangara : propose en ligne une interface simplifiée qui permet d'écrire des commandes exécutables en temps réel pour des objets graphiques (fenêtres, textes, boutons, etc.) et réaliser de véritables programmes : logiciel de t'chat, jeu, simulateur, etc.

CodinGame : plateforme pour apprendre plus de 20 langages différents en s'amusant. Plutôt destiné à ceux qui ont déjà quelques notions de programmation.

[123] www.geekjunior.fr/apprendre-a-coder-programmer-50-ressources-enfant-ados-4376/.

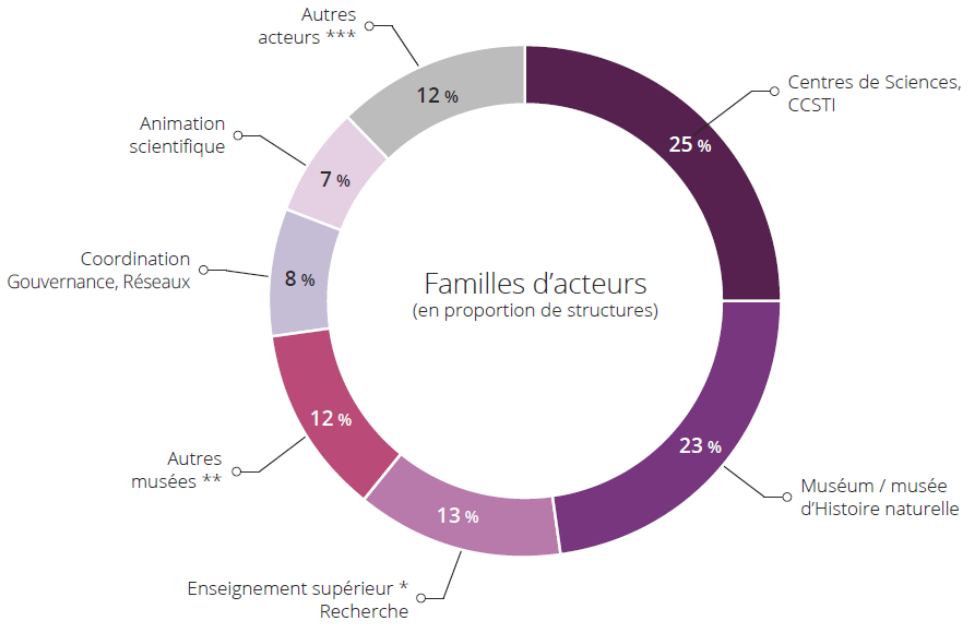
[124] www.codecademy.com/fr. Code Academy, le site phare d'apprentissage en ligne du codage informatique, a été lancé en 2011 par deux jeunes dirigeants d'une start-up américaine. Gratuit, il revendique déjà 24 millions d'utilisateurs à travers le monde, dont 70 % en dehors des Etats-Unis. Des investisseurs et des gouvernements ont soutenu l'initiative pour développer notamment l'enseignement de l'informatique aux jeunes en difficulté. La version française a été lancée en juin 2013 en France.

Initiations dans les villes

Plusieurs associations se sont lancées dans l'initiation au code dans plusieurs villes françaises. En Ile-de-France, on peut citer : Teen-Code qui initie les 13-17 ans à la programmation et à la création de projets numériques. Les Voyageurs du Code proposent des ateliers à Paris mais aussi en province. Magic Makers sur la région parisienne, propose des ateliers hebdomadaires ou des stages, les enfants apprennent à programmer des jeux vidéo, des histoires interactives et des petits robots. Tech Kids Academy : des ateliers pour apprendre le codage, l'électronique ou l'impression 3D à Paris et Saint-Germain-en-Laye. Evolukid propose aussi des ateliers de découverte de la programmation mais également de robotique et de découvertes scientifiques. En province, on peut par exemple citer : Coding Club pour les ados de 10 à 18 ans et le Code4Kid, un stage de deux jours d'initiation au codage pour les 10-14 ans ; Ch'ti code recense dans la région Nord-Pas-de-Calais les principales initiatives de médiation scientifique autour de l'informatique et plus spécifiquement de l'initiation à la programmation ; Cod Cod Coding est une activité hebdomadaire où les enfants (à partir de 8 ans) jouent avec des outils de programmation, des jeux et puzzles algorithmiques, des environnements de développement et une variété de langages. Situé à Vandœuvre-lès-Nancy ; Coding & Bricks organise des Coding Goûters et des ateliers école au FRAC Nord-Pas-de-Calais ; La Compagnie du code à Toulouse propose des ateliers d'initiation au code ; Les Petits Hackers organisent à Brest des ateliers à destination des enfants/ados entre 9 ans et 17 ans environ qui viennent découvrir les différentes facettes de l'électronique et de l'informatique.

4.5 Une diversité de dispositifs scientifiques et d'acteurs sur les territoires

Une priorité de la stratégie nationale de culture scientifique technique et industrielle (SNCSTI) est la sensibilisation **des jeunes de 3 à 20 ans à la culture scientifique et technologique.** De nombreuses actions ont été menées ces dernières années, au même titre que le développement de la culture non scientifique, par une multitude d'acteurs, dont certains développent plutôt des expositions, des ateliers ponctuels, des évènements (fêtes de la Science, etc.), des ateliers pour les plus jeunes, d'autres, des pratiques régulières scientifiques et techniques.



Modalités d'enquête :

> *« À quelle famille d'acteurs appartenez-vous ? »* > choix unique (26 catégories de structures proposées, regroupées en 7 familles d'acteurs)
> 137 répondants.

Lecture de la représentation graphique (exemple) : les centres de sciences, CCSTI constituent 25 % des répondants (n = 34).

* université, grande école : mission culture scientifique (MCS), laboratoire, service sciences et société.
** Écomusée, musée de Société, musée d'Archéologie et/ou d'Histoire, musée de Sciences et Techniques, musée mixte
*** Parc naturel, Maison de la nature/de l'environnement, CPIE ; Site patrimonial, architectural, Centre d'interprétation, Maison historique ; Médias (presse, édition, web...) ; Patrimoine vivant animal (aquarium, parc zoologique...) ; Planétarium ; Fablab ; Patrimoine industriel, gestion et animations ; Structure pluri-thématique.

Les musées d'histoire naturelle et de sciences

Depuis plusieurs années, les musées d'histoire naturelle et de sciences, enregistrent une **hausse de leur fréquentation**, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays européens. Ces hausses de fréquentation tout public sont tirées par des grandes expositions, l'utilisation de techniques numériques et favorisant l'interactivité, ou encore la mise en lien entre patrimoine scientifique et questions de société (développement durable, etc.).

Les médias

L'ensemble des chaînes diffusent des émissions scientifiques, telles que *C'est pas sorcier* ou *On n'est pas que des cobayes*. Mais globalement, les chaînes TV offrent une **faible place à la science** (moins de 3 % dans les journaux télévisés par exemple[125]). Selon une enquête de la Commission européenne, les Français estiment que les médias ne laissent pas une place suffisante aux sciences dans leurs programmes.

Les centres de sciences

On compte une trentaine de centres de sciences sur le territoire (CCSTI) et une entité nationale **Universcience**, premier centre de sciences européen.

Les Exposciences

Les Exposciences réunissent pendant trois à cinq jours des jeunes de 5 à 25 ans ayant réalisé, dans le cadre scolaire ou associatif, des projets scientifiques et/ou techniques qu'ils présentent au public. Elles sont organisées aux quatre niveaux : départemental, régional, national (à travers le CIRASTI, mouvement national des Exposciences) et international (à travers le Mouvement International pour le Loisir Scientifique et Technique, MILSET).

Inmédiats[126]

Le programme Inmédiats est porté par un partenariat de six centres de sciences régionaux : Cap Sciences (Bordeaux Aquitaine), l'Espace des Sciences (Rennes Bretagne), La Casemate (Grenoble Agglomération), Relais d'sciences (Caen Basse-Normandie), Science Animation (Toulouse Midi-Pyrénées) et Universcience (Paris Ile-de-France). Ce programme a pour objectif de renforcer **l'égalité des chances** dans l'accès aux sciences et techniques, notamment pour les 15-25 ans. Il propose pour cela de développer et d'expérimenter de nouveaux outils de médiation culturelle exploitant le potentiel des **nouvelles technologies numériques.**

Un programme structuré autour de trois axes: i) la mise en place d'équipements structurants ; ii) création de nouveaux lieux de rencontre (fixes ou itinérants) avec les publics, basés sur l'élaboration de nouveaux types de ressources numériques et de nouvelles interfaces numériques (réalité virtuelle et augmentée, holographie 3D, motion capture, immersion, etc.) ; iii) création de contenus et services numériques innovants : services numériques collaboratifs offrant des ressources et des retours d'expériences professionnelles, création de contenus ou process de médiation numériques pour toucher de nouveaux publics et pour permettre une offre adaptée aux niveaux et centres d'intérêt des utilisateurs.

Inmédiats s'est donné pour objectif de toucher les 15-25 ans et les publics empêchés. Il a réalisé une étude qualitative afin d'explorer les pratiques des jeunes et tester les différents projets du programme (Fab Lab, Living Lab, Mondes virtuels, etc.). Par ailleurs, chacun des développements décline une démarche spécifique, en phase avec les publics et les objectifs d'égalité des chances sociale, culturelle, de genre ou territoriale.

[125] INA 2000-2009 / rapport parlementaire p. 180.
[126] www.inmediats.fr.

Les associations et fondations

Des activités scientifiques sont proposées selon des dispositifs très variables par le secteur associatif ou marchand et pour répondre à des objectifs divers.

Certains réseaux fédèrent plus spécifiquement une nouvelle manière d'enseigner les sciences à l'école, dans le sillage de la fondation pour *La main à la pâte* soutenue par l'Académie des sciences. Ce n'est pas directement notre objet. Toutefois ces réseaux assez structurés pourraient s'étendre vers une offre extrascolaire.

Certaines associations cherchent globalement à **promouvoir l'intérêt pour les sciences et les activités scientifiques dans leur diversité.**

Planète Science[127]

Planète Sciences est une association sans but lucratif, créée en 1962. Elle est organisée en un réseau comportant 11 délégations régionales, et s'appuie sur 1 000 bénévoles et 80 permanents. Planète Sciences a pour objectifs de favoriser, auprès des jeunes de 8 à 25 ans, l'intérêt, la découverte, la pratique des sciences et des techniques, et d'aider les enseignants, les animateurs, les éducateurs, les chercheurs et les parents dans leurs activités vers les jeunes. Chaque année, environ **100 000 jeunes** participent aux activités d'astronomie, espace, environnement et robotique.

Planète Sciences a des liens étroits avec les chercheurs et les ingénieurs. Elle offre différents types de formation (BAFA ou stages techniques). Elle intervient dans des écoles primaires, secondaires et dans l'enseignement supérieur, mais aussi dans des clubs, des centres de loisirs et de vacances, et dans des évènements auxquels elle participe (la Fête de la Science), qu'elle organise seule ou en partenariat (les Trophées de robotique, la nuit des étoiles ou le C'Space).

Les Scienti-Bricolos au sein de l'Arbre des Connaissances

L'Arbre des Connaissances coordonne des ateliers mêlant arts et sciences à l'école sur les temps périscolaires. En partenariat avec les concepteurs du Diabolo Circus et Delphine Grinberg, un parcours de découverte des sciences, basé sur deux cycles d'expériences scientifiques, a été élaboré. Encadré par des animateurs/médiateurs scientifiques, les ateliers permettent de se familiariser avec des notions scientifiques par l'expérimentation. Au cours des séances hebdomadaires, les enfants développent le questionnement, la mise en expérience, l'observation, l'interprétation, le travail d'écriture collective, la mise en scène et l'interprétation de contes et saynètes à caractère scientifique.

Petits débrouillards[128]

Cette association créée en 1986 s'inscrit dans un réseau composé de 58 antennes et relais territoriaux, animé par 2 500 animateurs et bénévoles, 80 volontaires et 200 salariés permanents ; avec pour partenaires plus de 4 000 collectivités, associations, structures socio-éducatives, maisons de quartier, et de nombreuses universités et organismes de recherche. Formation, animation de débats sciences et société ; encadrement d'activités de pratique de culture scientifique et technique pour les enfants, les jeunes et le grand public ; accompagnement de projets culturels ; coordination d'évènements et de manifestations ; mise en place d'échanges internationaux et interculturels ; réalisation d'expositions, livres, multimédias, malles et dispositifs pédagogiques itinérants. Elle bénéficie à 700 000 enfants et jeunes, 40 000 jeunes pratiquant des activités scientifiques dans les quartiers pendant l'été ; 250 000 visiteurs et utilisateurs des expositions et malles pédagogiques.

D'autres associations visent le développement de **capacités de recherche, voire** de **« talents »,** parfois en lien avec des **compétitions**, avec toutefois un développement qui peut être jugé insuffisant.

---

[127] www.planete-sciences.org/national/.
[128] www.lespetitsdebrouillards.org.

Le dispositif des Apprentis Chercheurs au sein de l'Arbre des Connaissances

Dans 25 centres de recherche en France, un chercheur encadre un binôme composé d'un collégien et d'un lycéen. Les jeunes mènent un projet de recherche en laboratoire et s'initient à la démarche scientifique à raison d'une dizaine de séances dans l'année. Une restitution des travaux est effectuée en fin d'année scolaire au sein de chaque centre de recherche en présence des familles, des enseignants, des condisciples et des chercheurs.

Clubs et activités liés à des compétitions et dispositif Sciences à l'Ecole

Dans de nombreux pays, les enfants de toutes les origines qui ont des dispositions en mathématiques ou en sciences trouvent souvent près de chez eux, dans des clubs en lien avec les établissements scolaires par exemple, des occasions d'être poussés assez tôt sur des raisonnements pas forcément « scolaires ».

En France, il y a des associations qui proposent des activités de ce type (par exemple *Animaths*, *les Olympiades de mathématiques* ou *les Tournois français des jeunes mathématiciennes et mathématiciens*, ou encore le réseau *C.Génial* des sciences à l'école[129]), mais cela reste **assez confidentiel et n'est pas répandu sur tout le territoire, ni même suffisamment articulé aux établissements scolaires**[130].

Clubs de mathématiques

Animaths recense ainsi cinq clubs de mathématiques en France de haut niveau (club des mathématiques discrètes de Lyon – qui s'adresse aux enfants et adolescents sur l'Auvergne–Rhône-Alpes à partir du milieu du collège, Club Paris maths, cercle de mathématiques de Toulouse, Cercle Sofia Kocalevskaïa de Toulouse et Club de mathématiques de Toulouse). Ces clubs sont assez « confidentiels » : à Paris, plus de 500 élèves ont participé à ce club depuis sa création en 2007.

Cela intervient également **assez tard dans la scolarité**. C'est d'autant plus à souligner que l'on peut se demander si actuellement les jeunes qui aiment les sciences se trouvent suffisamment nourris tôt dans leur scolarité (opportunités de découvrir le raisonnement de recherche, etc.)[131].

***Le Tournoi français des jeunes mathématiciennes et mathématiciens* (TFJM2)[132]**

Ce tournoi existe depuis 2011. Organisé par le département de mathématiques de l'université Paris-Sud et l'association Animaths, il est l'étape française de l'« International Tournament of Young Mathematicians » (ITYM), créé en 2009. Destiné aux élèves de lycée, il se distingue de compétitions comme les Olympiades de mathématiques en proposant des problèmes ouverts dont les énoncés sont connus à l'avance et en étant organisé par équipes. Guidées par des encadrants, les équipes composées de quatre à six lycéens ont environ trois mois pour réfléchir aux problèmes posés. Le TFJM2 se compose de tournois régionaux (Rennes, Lille, Lyon, Paris, Strasbourg et Toulouse) et d'une finale nationale.

---

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

[131] Contrairement aux idées reçues parmi les jeunes Français qui n'ont pas de difficulté en sciences ou en mathématiques, le niveau à 15 ans n'est pas très élevé en France. Voir V. Wisnia-Weill (2014), « Augmenter aussi le nombre de bons élèves », *La Note d'analyse*, n° 12, France Stratégie, et les derniers résultats de l'enquête TIMSS (*Trends in international mathematics and science study*) en 2016.

[132] https://tfjm.org.

On peut dresser une typologie des différents clubs organisés après les cours[133] :

- **clubs de projets scientifiques**. Il s'agit de proposer à des groupes d'élèves l'élaboration d'un projet scientifique, en vue de la participation à un concours régional ou national. Ressources : très souvent, ces clubs ont un partenaire scientifique (chercheur) et les thèmes de travail sont déterminés avec l'aide du chercheur ;
- **clubs de préparation à des concours en temps limité**. Ces clubs préparent aux concours officiels (olympiades académiques de mathématiques, concours général), et associatifs (Kangourou, Fédération Française des Jeux Mathématiques (FFJM), Rallyes, etc.). Les ressources ne manquent pas : annales de ces concours, nombreux ouvrages d'exercices de l'Olympiade internationale ;
- **clubs de culture scientifique**. Ils proposent aux élèves un travail collectif de lecture de textes, des exposés, etc., sur différents aspects des mathématiques ;
- **clubs universitaires**. Ce sont des clubs destinés à des élèves très motivés, animés par des chercheurs, qui mélangent en général culture scientifique et travail sur des exercices de type Olympiade internationale.

Olympiades nationales et internationales

Les Olympiades sont des concours scientifiques de haut niveau. Selon des modalités variées, elles favorisent tour à tour l'esprit d'initiative, le goût pour la recherche, la démarche expérimentale et l'intérêt pour le travail en équipe. Elles se déclinent au plan national et/ou international dans différentes disciplines.

En 2015, les jeunes Français ont obtenu la 14e place lors des Olympiades internationales de mathématiques, leur meilleur résultat depuis 1992. Après des années de baisses décevantes pour un pays de tradition mathématique développée, les résultats semblent en hausse grâce à une préparation plus en amont, avec des clubs ouverts aux élèves dès la classe de troisième, animés par des chercheurs-encadrants, bénévoles, dans plusieurs grandes villes. Grâce aussi à un début de diffusion de leur action au sein des établissements scolaires. Mais cela reste insuffisamment relayé dans les collèges et lycées, regrette Jean-Louis Tu, enseignant-chercheur à l'université de Lorraine et responsable de la préparation pour les Olympiades. « Les « maths olympiques » ne sont pas des maths scolaires. Ce sont pourtant des occasions de découvrir le plaisir de la recherche et de la découverte, en dehors des contraintes scolaires.

Le dispositif ministériel *Sciences à l'Ecole* occupe un rôle spécifique et structurant dans ce paysage. Créé en 2004, il a pour objectif, de promouvoir des projets de culture scientifique et technique interdisciplinaires dans l'enseignement du second degré. Il développe **trois types d'actions**, sur temps de classe ou en périscolaire, qui ont lieu :

- dans des établissements scolaires (utilisation de matériel pédagogique pour illustrer les programmes scolaires ou pour travailler au sein de clubs et d'ateliers scientifiques) ;
- sur divers sites d'accueil pour les différents concours pilotés par « *Sciences à l'Ecole* ». Exemples : Palais de la découverte, Cité des sciences et de l'industrie, École des Mines de Nantes, Vaisseau de Strasbourg, Cité de l'espace de Toulouse.

Premièrement, un soutien pour le développement de ressources pédagogiques.

Deuxièmement, du prêt de matériel scientifique et un accompagnement pour les équipes pédagogiques qui souhaitent mener des projets dans les domaines de l'astronomie, la cosmologie, la météorologie, la sismologie, la génomique, l'investigation scientifique en

[133] M. Andler, « Les activités périscolaires mathématiques » *in Dossier Mathématiques hors classe*, n° 482, APMEP.

criminologie, ou dans le cadre d'un partenariat avec une entreprise mettant la formation scientifique au service de la construction de compétences professionnelles.

Les élèves travaillent grâce au matériel scientifique de pointe prêté par « Sciences à l'Ecole » dans le cadre de cours, de travaux pratiques et d'ateliers scientifiques, tout au long de l'année.

Chaque année, ce sont plus de 13 500 adolescents qui bénéficient de ces plans d'équipement dont la répartition est la suivante :

Plan d'équipement du dispositif ministériel Sciences à l'Ecole

Plan d'équipement	**Nombre d'élèves concernés chaque année**	**Pourcentage hors temps scolaire** *(ateliers scientifiques)*
« ASTRO à l'Ecole »	1 400 à 2 000	40 %
« COSMOS à l'Ecole »	1 700 à 1 900	7 %
« EXPERTS à l'Ecole »	1 300	7 %
« GENOME à l'Ecole »	1 500	11 %
« METEO à l'Ecole »	2 000 à 2 500	8 %
« SISMOS à l'Ecole »	5 300 à 6 200	6 %

Enfin, troisièmement, des concours (Olympiades nationales et internationales de chimie, de géosciences et de physique, compétitions internationales annuelles de haut niveau) ; ainsi que les concours « C.Génial-collège » et « C.Génial-lycée » qui permettent aux lycéens et collégiens de présenter un projet en équipe dans les domaines scientifiques et techniques. Concerne l'école et plus minoritairement des actions en temps périscolaires. Le dispositif bénéficie d'un soutien financier de l'Education nationale, d'un comité scientifique et de ressources pour piloter l'ensemble des actions.

Chaque année, « Sciences à l'Ecole » organise et pilote des concours scientifiques

Concours préparé	**Type de préparation**	**Nombre d'élèves concernés chaque année**	**Hors temps scolaire** *(ateliers ou clubs scientifiques)*
C.Génial Collège	Projets scientifiques travaillés par les élèves dans le cadre d'enseignements pratiques interdisciplinaires, d'ateliers scientifiques	7 500	27 %
C.Génial Lycée		800	38 %
Olympiades internationales de chimie	Séances de 2 heures hebdomadaires encadrées par des professeurs, en supplément de temps scolaire	300	Stage organisé pour 24 élèves sélectionnés
Olympiades internationales de géosciences	Préparation numérique mise à disposition par « Sciences à l'Ecole » utilisée lors de séances d'accompagnement personnalisé	1 100	
Olympiades internationales de physique	Séances de 2 heures hebdomadaires encadrées par des professeurs, en supplément de temps scolaire	400	Stage organisé pour 24 élèves sélectionnés

Des grands évènements

La Fête de la science[134]

Evénements national créé en 1991, la Fête de la science attire chaque année **1 million de visiteurs** dont 300 000 scolaires. Un public largement diversifié va à la rencontre des acteurs scientifiques qui se mobilisent bénévolement dans plus de **2 500 lieux**. Ils peuvent ainsi découvrir ou redécouvrir la biodiversité et les sciences de l'univers en passant par les mathématiques ou encore les sciences humaines et sociales. A travers les 150 villages des sciences, et les **6 000 animations** proposées, les plus jeunes pourront s'informer, poser des questions, manipuler, visiter des laboratoires ou encore découvrir le patrimoine culturel et scientifique.

La nuit européenne des chercheur.e.s[135]

Douze villes françaises ont accueilli en 2017 la nuit européenne des chercheur.e.s. **26 500 visiteurs** âgés principalement de 16 à 30 ans sont venus à la rencontre des **1 100 chercheurs** présents. Les enfants de plus de 10 ans se sont également retrouvés en nombre autour d'activités conviviales. L'année 2017 a mis l'accent sur la science dans la sphère culturelle. Petits et grands ont ainsi pu découvrir la démarche scientifique utilisée dans les domaines de l'archéologie, des arts ou encore du patrimoine.

4.6 Quelques questions sur les inégalités

Fautes de données dans une offre qui reste peu structurée, il est difficile de décrire les facteurs différenciant les pratiques entre enfants.

Les acteurs associatifs s'assignent parfois un objectif de réduction des inégalités, soit par un ciblage sur les jeunes des **milieux populaires** ou sur les **filles,** deux populations dont les vocations scientifiques sont peu développées par rapport à la moyenne.

Rappel des biais de genre

Les filles sont moins nombreuses que les garçons à choisir les « enseignements d'exploration » scientifiques en seconde (52 % contre 71,5 %,), à s'orienter vers une classe de première S (27,6 % contre 38,1 %), et restent moins nombreuses à choisir une classe préparatoire scientifique pour la poursuite de leurs études postbaccalauréat (15 % contre 20 %)[136]. Dans les filières professionnelles et techniques, les différences filles/garçons sont encore plus marquées.

Paris-Montagne[137]

Paris-Montagne propose de nouveaux modes de médiation entre les jeunes et la science notamment *via* le programme *Science académie*. Ce programme s'adresse à des **lycéens qui ont un goût prononcé pour les sciences mais sont éloignés du monde de la recherche de par leur environnement socioéconomique**. Il s'agit notamment de lutter contre l'autocensure pour favoriser de nouvelles vocations scientifiques. Afin d'ouvrir des opportunités, les jeunes sont sélectionnés en fonction de leur motivation et sur critères sociaux, non pas sur leurs résultats scolaires, avec une priorité donnée aux jeunes issus de milieux dits sensibles (ZEP, ZUS, quartiers prioritaires, etc.). Paris-Montagne met en relation chercheurs et lycéens pour les initier à la pratique de la recherche notamment lors de stages en laboratoire ou d'atelier scientifiques. Depuis 2006, le programme a touché plus de 2 000 lycéens et organisé 850 stages en laboratoires. Les participants sont principalement des filles à 64 % et 80 % s'engagent dans des études supérieures scientifiques. Paris-Montagne s'adresse également

[134] www.fêtedelascience.fr.
[135] https://nuitdeschercheurs-france.eu/wakka.php?wiki=PagePrincipale.
[136] Ministère de l'éducation nationale : *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, 2014.
[137] www.paris-montagne.org/association/presentation/downloadFile/attachedFile_f0/Plaquette_institutionnelle_PM_2014.pdf?nocache=1417441717.59.

aux plus jeunes *via* par exemple son festival ayant réuni 700 jeunes participants afin de les initier à la démarche de recherche grâce à des expérimentations ludiques.

Certaines associations visent plus spécifiquement des **publics empêchés** : par exemple, *Astronomie vers tous* à destination du milieu hospitalier, des jeunes handicapés ou en foyer d'accueil et des territoires moins desservis (cinq camions des sciences se déplacent avec des modules robotique, communications numériques, optique et aéronautique).

Dans l'ensemble, il serait pertinent de développer une offre au niveau des territoires en assumant une hétérogénéité et une diversité de parcours, tout en en permettant de susciter des envies et des vocations pour dépasser les inhibitions éventuelles (stéréotypes filles/garçons par exemple) et l'écart aux cultures familiales. De fait, **il ne s'agit pas que tous les jeunes développent de manière additionnelle et cumulative des compétences en science, en technologie, en codage, en bricolage ou en artisanat divers en dehors de l'école, mais que des passions, des tâtonnements, des engagements puissent fleurir sur tout le territoire.**

5. PRATIQUES D'ENGAGEMENTS

« L'engagement répond à une logique de longue durée qu'il faut considérer comme un tout dans l'enfance et la jeunesse ». Le collège des enfants du HCFEA estime que « les actions des jeunes nécessitent de la motivation, de la patience et de la confiance en soi, confiance en soi facilitée par l'engagement »[138]. Or force est de constater que la participation de l'enfant aux décisions qui le concernent reste trop rare dans les différents lieux de vie qu'il fréquente alors que la CIDE leur reconnaît la capacité à « devenir des êtres sociaux et solidaires et à devenir citoyen »[139].

Les enfants vers « l'âge de raison » sont susceptibles de porter un regard lucide sur leur environnement et les injustices ou « les choses qui ne vont pas ». A cette période, beaucoup d'enfants ont envie de participer, aider, être utiles. A part ceux qui vivent dans des familles engagées - dans l'humanitaire, le social … -la plupart des enfants ne trouvent pas des personnes ou des situations qui leur offrent la possibilité d'actualiser cette motivation au service d'une cause, de l'intérêt général ou d'un projet. C'est dommage, d'autant que ces engagements stimulent la confiance en eux, l'esprit d'entreprise, des capacités à réaliser avec d'autres des projets et de vaincre des obstacles. Bien plus que d'être simplement écouté ou de donner un avis, il s'agit d'être acteur, de s'engager, se responsabiliser et « tenir » face aux réalités ; s'apercevoir que c'est possible, ou que ce n'est pas possible (chacun sait que l'on apprend autant de ses échecs que de ses réussites quand elles sont accompagnées ou partagées).

Nous manquons de données d'ensemble permettant d'appréhender les pratiques citoyennes et d'engagements des enfants et adolescents. C'est pourquoi, ici, nous présentons une approche par les principaux dispositifs[140].

5.1 Progression des droits de l'enfant

Les enseignements de l'enquête du Conseil Français des Associations pour les Droits de l'Enfant (Cofrade)[141]

62 % des enfants ne connaissaient pas l'existence de la Convention (44 % des adultes).

71% des enfants ne connaissaient pas le contenu de la Convention (63 % des adultes.

La connaissance de la Convention est meilleure dans les catégories socio-professionnelles favorisées et la génération des parents des années 1990. L'étude montre une connaissance des problématiques sociales influencée par le poids médiatique : 78 % des adultes sous-estiment le nombre d'enfants sans domicile fixe, 50 % sous-estiment le nombre d'enfants ne partant pas en vacances, en revanche 71 % des adultes surestiment le nombre d'enfants en surpoids en classe de troisième. Selon 28 % des enfants le droit à l'éducation n'est pas acquis

[138] Rencontre du Collège des enfants le 10.11.2017.
[139] Fédération nationale des Francas (2001), « Encourager et soutenir les Associations Temporaires d'Enfants Citoyens », mars.
[140] Il est à noter que les enfants et adolescents engagés apparaissent souvent l'être dans différents espaces. Il serait donc faux de penser que les chiffres présentés ci-dessous s'additionnent pour nous indiquer un nombre d'enfants ayant des pratiques d'engagements.
[141] Voir annexe 4 « Enfant acteur social ». Quelques compléments. Enfants interrogés : 9-14 ans (50 % 9-10 an ; 50 % 11-14 ans).

(conscience qui augmente au lycée par rapport au collège), alors que ce droit est considéré comme le plus important pour 61% des enfants[142].

5.2 La participation encouragée mais limitée : entre 50 000 et 100 000 enfants impliqués dans les Conseils Municipaux d'Enfants (CME) ou Conseils Municipaux de Jeunes (CMJ) et 42 000 lycéens dans les Conseil de la Vie Lycéenne (CVL)

le Conseil des ministres de l'Union européenne a transmis une recommandation aux États membres, réunis le 23 novembre 2015 pour : *« permettre et faciliter l'élaboration de processus de participation, tels que les conseils de la jeunesse, en étroite collaboration avec les autorités publiques locales et régionales en vue de donner aux jeunes la possibilité de faire entendre leur voix dans les processus de prise de décision aux niveaux local et régional »*.

De plus, la loi 2017-86 relative à l'égalité et à la citoyenneté du 27 janvier 2017 encourage le développement de la mise en place de conseils de jeunes dans les collectivités territoriales. [143]

Une participation au débat public via les conseils municipaux d'enfants et de jeunes

Selon nos estimations entre 50 000 et 100 000 jeunes participeraient au débat public de leurs communes *via* les 2 500 CMJ ou CME[144].

Les enfants et les adolescents de certaines communes de France sont invités à s'engager et à participer au débat public ou à des projets locaux par l'intermédiaire des CME ou CMJ. La mission première de ces dispositifs est d'initier les enfants à la citoyenneté par « l'agir ». Cependant, il ne suffit pas d'instaurer ce type de conseil, encore faut-il la création d'un réel espace de liberté, une **écoute** et un **accompagnement** des élus vers la réalisation de projets concrets. Or, les CME et CMJ « apparaissent peu intégrées aux appareils de décision politico-administratifs, et les jeunes y sont le plus souvent informés et consultés sans être considérés comme des partenaires ou bénéficier de délégation de pouvoirs »[145]. Notons que les Pays-Bas ont mis en place un concours pour récompenser les municipalités attentives à l'implication effective des jeunes[146].

Dans l'intention d'épauler les villes dans leur démarche de création, de développement et de vie d'un CME ou d'un CJM, l'Association Nationale des Conseils d'Enfants et de Jeunes (**ANACEJ**) anime un « réseau de 400 villes, départements, régions, intercommunalités »[147], ce qui représente environ 2 000 CME ou CJM.

Par ailleurs, les enquêtes menées divergent concernant les « profils sociologiques » des enfants et adolescents composant ces instances. Ainsi, quand l'une évoque une relative homogénéité des jeunes engagés[148], une autre souligne leur diversité sociale[149]. Le mode de

---

[142] Voir Cofrade (2015), « Droits de l'enfant » , octobre .
[143] La jeunesse est entendue au sens de la classe d'âge des jeunes de 15 à 29 ans. Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018) - Adoption (23 novembre 2015).
[144] « Estimation » à partir du nombre moyen de jeunes siégeant dans ces conseils sur une liste non-exhaustive de conseils communaux ayant publiés leurs statistiques
[145] P. Loncle (2008), « Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe », Paris, INJEP/ L'Harmattan. Coll. *Débats Jeunesses*.
[146] HCVA (2017), « Favoriser l'engagement des jeunes à l'école. Pour une citoyenneté active », novembre.
[147] http://anacej.asso.fr/lanacej/
[148] P. Loncle (2008), « Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe », *op. cit.*

désignation – laissé au choix de la commune – pourrait expliquer cette différence. Ainsi, l'élection dans les différentes écoles de la municipalité favoriserait la présence de jeunes de milieux sociaux hétérogènes[150].

Composition des CEM et CJM

Dans les milieux plutôt urbains, il existe généralement un conseil municipal de l'enfance et un conseil municipal de la jeunesse pour représenter les classes d'âge. Dans la ville de Palaiseau « le CME réunit 35 jeunes Palaisiens du CE2 ou CM2 »[151] et le « conseil consultatif de la jeunesse réunit des jeunes Palaisiens de 14 à 18 ans »[152]. Dans la ville de Schiltigheim, qui fut la première à voir naître un CME en 1979, celui-ci est composé de « 39 jeunes shilikois qui sont élus par leurs pairs dans les classes de 6ème et de 5ème des collèges de la ville »[153].

Dans les milieux ruraux, le nombre d'enfants faisant partie d'un CME semble moins important. Ainsi à la Boupère, commune de 3 089 habitants, 18 enfants élus par leurs camarades de CE1 et CE2 composent le CME[154]. A La Guyonnière, commune d'environ 2 750 habitants, 12 enfants représentent les jeunes de Guyons.

Une participation en demi-teinte à la vie de leur établissement scolaire : les conseils de vie lycéennes et collégiennes.

L'école apparaît pour de nombreux enfants ou adolescents comme le lieu des premiers engagements. Ainsi, d'après un échantillon d'enfants faisant partie d'une junior association, **40 % ont eu une première expérience dans cet espace**[155].

Différentes formes de participation à la vie de leur établissement sont offertes aux écoliers (délégués de classes,…). Dans chaque lycée, un conseil de vie lycéenne (CVL) doit être instauré. **Dix lycéens par établissement** élus au suffrage universel par l'ensemble de leurs pairs représentent leurs camarades et participent à la vie scolaire pour deux ans. Ce qui porte à **42 000 le nombre de représentants des lycéens** en France. Notons que cette instance est présidée par le chef d'établissement et que le CVL n'a qu'un rôle consultatif. L'acte II de la vie lycéenne[156] prévoie un approfondissement de ces pratiques.

Inspirés par les CVL, les Conseils de la vie collégienne (CVC) ont été instaurés. A l'inverse de leurs aînés, ceux-ci n'ont aucun caractère obligatoire et leur composition est fixée par le Conseil d'administration de l'établissement.

Par ailleurs, des pays voisins ont mis en place des dispositifs de « développement de la citoyenneté active des élèves ». C'est le cas par exemple aux Pays-Bas où a été instaurée l'expérience d'une mission bénévole de trois mois en faveur des élèves dans le cursus secondaire.

---

[149] N. Rossini (2005), « Les jeunes engagés dans des conseils de jeunes : des acteurs à part entière ? », in V. Becquet et C. Linares (de) (dir.), « Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentation et construction identitaire », Paris, INJEP/ l'Harmantan, coll. *Débats Jeunesses*, p. 144.
[150] Cf. Table ronde sur les focales territoriales organisée par le HCFEA à Poitiers en octobre 2017.
[151] www.ville-palaiseau.fr/democratielocale/le-conseil-municipal-des-enfants.htm.
[152] www.ville-palaiseau.fr/democratielocale/le-conseil-consultatif-de-la-jeunesse-ccj.htm.
[153] www.ville-schiltigheim.fr/jeunesse/conseil-municipal-des-enfants.
[154] www.leboupere.fr/c-m-e-conseil-municipal-des-enfants/.
[155] « Des effets durables sur les modes d'engagement », *Cahiers de l'action* 2010/2, n° 28, p. 43-52.
[156] circulaire n° 2016-132 du 9-9-2016

5.3 Projets autonomes, mouvements de jeunesse, espaces jeunes et engagements

Espaces jeunes, mouvements de jeunesse et attentes de nouveaux modes d'encadrement

Les espaces jeunes sont des espaces propices à des types d'accompagnements légers, voire d'un entre-soi propice à la prise d'autonomie (voir partie III, propositions).

La fréquentation d'un mouvement de jeunesse (scoutisme, MRJC…) constitue un support d'apprentissage de l'autonomie, de la sociabilité, des premiers engagements[157].

Dans l'enquête de la Cnaf en 2009[158] portant sur leurs attentes, les adolescents manifestent un fort **désir d'action par eux-mêmes et souhaitent s'impliquer dans la vie sociale** et dans des projets qu'ils proposent en fonction de leurs intérêts. Le non-recours aux équipements constaté parfois est moins un rejet de l'offre qu'une volonté d'affirmer son choix et une action en dehors des normes établies par les figures tutélaires.

Pour autant, leur besoin d'autonomie n'exclut pas la présence d'adultes à leurs côtés, mais sous forme de soutien « invisible » ou de régulateur éventuel.

Bilan Expérimentations Ados – Cnaf

La Cnaf a mis en place (cadre général et fonds spécifiques) en 2010 et pour une durée de trois ans un dispositif expérimental : « Expérimentations adolescents ». Les projets concernaient des adolescents âgés de 11 à 17 ans, et devaient les associer à l'élaboration des projets, avec un ou plusieurs adulte(s) référent(s) », « prendre en compte les attentes des jeunes, les faire participer et soutenir leurs initiatives » et s'inscrire dans quatre objectifs opérationnels : « *favoriser leur autonomisation en les associant à l'élaboration des actions les concernant ; susciter leurs initiatives en favorisant leur prise de responsabilité ; contribuer à leur épanouissement et à leur intégration dans la société par des projets favorisant l'apprentissage de la vie sociale et la responsabilisation ; permettre l'élaboration de nouvelles offres sur les temps périscolaires et extrascolaires en s'appuyant sur leur expression* ». Ce dispositif articulait niveaux national et local sur tout le territoire dans les mêmes termes en s'adaptant aux différences territoriales (rural/urbain, autres dispositifs locaux, etc.). La Cnaf a observé dans cette expérimentation[159] que les jeunes disent s'être épanouis grâce au travail en équipe et à l'apprentissage progressif de la construction d'un projet[160]. Ils ont alors pu partager leur satisfaction d'avoir été acteur et non consommateur. Monter des projets permet aux jeunes de gagner en confiance et de développer leur estime d'eux-mêmes (facilite la prise de parole en public par exemple). Les adolescents semblent ensuite davantage s'investir dans leur environnement.

Selon l'enquête Leo Lagrange[161], 81 % des adolescents seraient prêts à s'engager dans une cause. Là où les jeunes sont associés à l'élaboration d'un projet, le nombre de participants est supérieur. Cela élargit le réseau de sociabilité des adolescents et des enfants, notamment entre des groupes de populations, offrant plus de mixité sociale, de genre et d'âge. La responsabilisation des jeunes dans le pilotage de projet les amène à mieux connaître leur environnement. Par ailleurs, de nombreux jeunes découvrent leur voie future lors de ces expériences. La qualité des relations tissées et la possibilité d'agir et de s'engager permet de se projeter[162]. D'où l'intérêt de **promouvoir la participation et l'engagement dès les plus jeunes années.**

---

[157] L'engagement des jeunes comme bénévoles : perception des jeunes bénévoles et de leurs parents, UNEF, dec 2013

[158] « Evaluation de la politique de l'enfance et de la jeunesse des Caf. Attentes des familles et des jeunes. Attentes des élus. Territoires », *Dossier d'étude*, n° 113, février 2009.

[159] L. Cioso et M. Jarvin (2012), « Etude évaluative de la politique familiale jeunesse. Expérimentations adolescents (2010-2012) », *Dossier d'étude*, n° 158, Cnaf, décembre.

[160] www.Caf.fr/sites/default/files/Cnaf/Documents/Dser/dossier_etudes/dossier_158-adolescents.pdf.

[161] 127 enfants de 10 à 15 ans, 9 régions, questionnaires en ligne novembre-décembre 2016 : « leur vision du monde, l'avenir, les réseaux sociaux et l'engagement ».

[162] Selon l'enquête Leo Lagrange, 78 % des jeunes interrogé.e.s déclarent être heureux.ses ou optimistes.

L'engagement associatif

Les jeunes plébiscitent largement le champ associatif[163]. Des enquêtes, comme celle de la fédération Léo Lagrange, soulignent que près de la moitié des **adolescents souhaiteraient s'engager dans le social, la santé ou l'humanitaire**. Mais, malgré quelques initiatives comme « *les copains du monde* » du Secours Populaire, la porte de l'engagement actif dans une association n'est qu'entre-ouverte pour les enfants.

Pourtant, l'article 15 de la CIDE dispose que « les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à la liberté d'association ». C'est un droit consacré pour les mineurs en France. La loi égalité et citoyenneté de 2017 a modifié le droit d'association des mineurs : les moins de 16 ans ont la possibilité de s'associer avec l'accord d'un des deux représentants légaux et au-delà de 16 ans l'accord est réputé tacite. Disposition qui ne réduit pas la lourdeur administrative de constitution d'une association et de sa gestion.

Dès lors, différents dispositifs facilitateurs ont vu le jour depuis une vingtaine d'années.

Focus sur les juniors associations

En 2016, près de **10 000 jeunes étaient membres d'une Junior Association (JA) (18 % dans les quartiers de politique de la ville), issus** de milieux sociaux assez hétérogènes, malgré une prédominance « des classes moyennes » attachées aux secteurs de la santé, du social, de l'enseignement et du socio-éducatif[164].

Pensées à l'origine comme une réponse à la quasi-inexistence d'associations de mineurs due aux difficultés pratiques qu'ils rencontraient dans leur création et administration, les JA proposent des formes originales, à mi-chemin entre les regroupements peu formels de jeunes et les formes instituées, souvent peu attractives. Elles offrent la possibilité de créer des structures souples, sans trop de formalisme. Elles reposent sur l'idée essentielle que la **décision de s'organiser revient aux jeunes eux-mêmes** et la reconnaissance d'un droit de décider. Un/des adulte(s) de confiance se positionne(nt) alors en accompagnateur et aide(nt) les jeunes à ouvrir les portes des possibles (15 % des JA s'organisent d'ailleurs sans accompagnateurs[165]). Cette forme associative permet aux mineurs de se fédérer dans un cadre accompagné, leur laissant une grande autonomie dans la gestion, y compris budgétaire, de leur projet. Le modèle favorise l'autoévaluation entre pairs, et valorise la dimension collective, le droit à l'erreur et l'apprentissage actif de la participation. Ces valeurs sont partagées par bon nombre d'acteurs de terrain[166].

[163] « L'implication des jeunes dans l'espace public », *Cahiers de l'action* 2010/2, n° 28, p. 11-150.
[164] « Des effets durables sur les modes d'engagement », *Cahiers de l'action* 2010/2, n° 28, p. 43-52.
[165] HCVA (2017) « Favoriser l'engagement des jeunes à l'école. Pour une citoyenneté active », p. 9.
[166] Tables rondes HCFEA, élus, cnaf et équipes collectivités locales Poitiers.

Avis du Collège des enfants sur le fonctionnement des JA

Les JA sont gérées par des jeunes âgés de 12 à 18 ans[167] habilités pour un an renouvelable. Des adolescents forment un collectif afin de répondre à une envie commune. « Etre constitué en JA permet d'être reconnu par les acteurs du territoire »[168]. Le Réseau National des Juniors Associations (RNJA) leur permet d'accéder aux aspects formels nécessaires pour faire fonctionner une association (par exemple banque, assurance). Néanmoins, concernant ces aspects, le collège des enfants a pu mentionner[169] que malgré l'organisation en JA certaines démarches restent compliquées[168].

Selon le rapport d'activité 2016 du RNJA, **31 % des projets concernent l'animation du territoire,** 21 % des projets artistiques et culturels, **11 % des projets de solidarité**, 9 % des séjours en autonomie, 9 % des activités sportives, et dans une moindre mesure, des actions de communication, de protection de l'environnement, d'animation de l'établissement scolaire et des projets à caractère scientifique. Différentes démarches de sensibilisation sont transversales aux projets et ce malgré le domaine dans lequel ces derniers s'inscrivent. C'est ainsi le cas de l'éducation à l'environnement ou de l'égalité fille/garçon par exemple.

D'autres dispositifs existent afin de permettre aux enfants et adolescents de se constituer en association. C'est notamment le cas des groupes locaux chez les scouts ou des associations temporaires d'enfants citoyens (ATEC). Cette forme associative est destinée aux enfants et adolescents de 7 à 17 ans sous réserve de l'accord parental et pour une durée limitée. Le caractère temporaire s'explique pour les FRANCAS par le délitement de l'engagement des enfants sur du long terme mais aussi de la qualité de l'accompagnement offert par l'adulte, ainsi que par la nécessité d'éviter d'éventuelles dérives.

L'engagement des enfants et adolescents dans l'écologie

Il est difficile de recenser le nombre d'enfants et adolescents engagés dans le domaine de l'écologie. Néanmoins, il apparaîtrait que les temps d'éducation à l'environnement durant lesquels peuvent être proposées des pratiques ayant trait à l'écologie se déroulent principalement sur le temps scolaire. Ainsi, par exemple, les associations membres de France Nature Environnement (FNE) proposent environ **91 000 demi-journées d'intervention** au public, ce qui équivaut à la sensibilisation et l'intervention auprès de 2 millions de personnes. Sur ces 2 millions de personnes, 38 % ont des pratiques dans le temps scolaire et **seulement 5 % sur le temps hors scolaire.**

Actuellement, les associations observent que les publics **les plus sensibilisés sont les moins de 11 ans,** publics plus accessibles grâce aux temps périscolaires, notamment à travers les TAP.

Nombre d'associations proposent des actions de sensibilisation ou de pratiques dans l'environnement aux enfants et aux adolescents. Elles sont regroupées en fédération d'association (FNE), Réseau (Réseau-Ecole et Nature) et en collectif (Collectif français éducation à l'environnement et au développement durable (CFEEDD). La déclinaison sur le territoire national, s'effectue principalement *via* **l'échelon régional comme pilote et les communes comme échelon de mise en œuvre**. Pour toucher les enfants et leur faire

[167] E. Maunauye et F. Poisson (2017), « L'action collective des adolescents : premiers pas d'entrepreneurs ?, *Agora débats/jeunesses* 2017/1, n° 75, p. 89-101.
[168] Entretien avec Carolle Khouider, déléguée générale du RNJA, le 10.11.2017.
[169] Rencontre avec le collège des enfants, le 10.11.2017.

connaître les lieux et espaces pour pratiquer, l'école est le principal vecteur avec les TLT. L'offre pédagogique varie d'un territoire, d'un encadrant ou, d'un public à un autre. Ce qui permet de s'ajuster à des ressources ou des besoins d'un territoire. Les formes de mise en œuvre se déclinent à l'infini : **des jardins, des ateliers de fabrication, de recyclage, des hôtels à insectes, des démarches de sciences participatives,** etc.

Les coins Natures : focus sur les jardins partagés

« Les coins Natures sont à la fois des espaces et des projets. Ils peuvent prendre différentes formes. Ils permettent aux enfants et adolescents de découvrir la nature et leur environnement notamment par son observation mais également par « l'agir ». Ainsi ils peuvent s'investir dans des jardins partagés, pédagogiques, ou encore sauvages.

Les jardins partagés, ou les jardins pédagogiques sont des lieux permettant aux petits et grands de s'essayer à la culture de la terre et de découvrir l'écosystème. Ils peuvent tout aussi bien se développer dans des territoires urbains ou ruraux. Dans ces derniers, c'est la notion de rencontre, de partage qui va attirer les habitants autour de cette activité. Cette pratique peut intéresser les enfants et les adolescents. Néanmoins, pour les plus grands, il est nécessaire qu'ils soient partie prenante au projet afin de s'investir par la suite dans le jardin.

« Cœurs vaillants, âmes vaillantes »[170]

Dans le quartier des Doucettes, à Garges-lès-Gonesse, sept enfants du club « Fripounet » ont créé leur propre jardin en bas de leur immeuble suite à leur participation à une journée d'initiation au jardinage. Le projet lancé il y a deux ans s'est étoffé d'une seconde parcelle et d'autres enfants ont rejoint les petits jardiniers. Afin de disposer de l'équipement nécessaire à l'entretien des jardins, les enfants ont pris l'initiative de rencontrer le maire de la cité pour lui présenter leur action.

Les initiatives en lien avec la COP 21

« COP 21 juniors »[171]

Le 9 octobre 2015, la COP 21 Juniors a été ouverte par le recteur de l'académie de Bordeaux. Cette journée a permis de regrouper « les Juniors aquitains », groupe de 600 enfants et adolescents de tout âge confondu, afin d'évoquer des sujets liés à la préservation de la planète. Les jeunes ont alors pu participer à des débats, des conférences, mais également présenter les projets « Changement climatique » dans lesquels ils s'étaient investis.

« Opération ma planète 2050 »[172]

Toujours dans le cadre de la COP 21, à l'initiative de *France Info*, 1 000 collégiens ont travaillé avec leur classe sur des thèmes liés au climat. Ils ont ensuite été réunis dans le grand auditorium de la Radio à Paris afin de présenter leurs solutions. Cela a contribué à l'écriture du « livre blanc de la jeunesse ».

[170] http://coeursvaillants-amesvaillantes.org/liste/jardins-p-dagogiques/?gclid=EAIaIQobChMIvZvC1sPA1gIVSTobCh3W4wq1EAAYAiAAEgI1bPD_BwE.
[171] www.ac-bordeaux.fr/cid94186/cop-21-les-juniors-aquitains-se-mobilisent.html.
[172] www.aefe.fr/vie-du-reseau/zoom-sur/planete-avenir/edition-2015/les-collegiens-proposent-leurs-solutions-contre-le-rechauffement-climatique-retour-en-images-sur.

Les enfants et adolescents médiateurs

Le programme de France médiation visant à former « des petits médiateurs » a été mis en place dans une trentaine de sites (regroupant un collège et deux ou trois écoles) sur le territoire national. Le nombre d'élèves formés reste assez confidentiel.

Le service civique

Instauré par la loi du 10 mars 2010, le service civique, géré par l'Agence du Service Civique (ASC), est fondé sur le volontariat et a pour objectif de renforcer la cohésion nationale et la mixité sociale. Il propose aux jeunes de 16 à 25 ans (jusqu'à 30 ans pour les personnes en situation de handicap) de s'engager en faveur d'un projet collectif en effectuant une mission d'intérêt général de 6 à 12 mois auprès d'une personne morale agréée. Le champ d'action est varié : lutte contre l'échec scolaire, animations socioculturelles, environnement, lien social, etc.

Selon une enquête de l'Institut Français d'Opinion Publique (IFOP) en novembre 2016 pour l'Agence du service civique, 94 % des 16-25 ans et des plus de 26 ans déclaraient avoir entendu parler du service civique. Alors que selon l'enquête « L'humeur des ados » de la Fédération Léo Lagrange[173] 80 % des jeunes interrogés de 11-15 ans, ne le connaissent pas.

Vers un parcours citoyen étendu et un service national universel

Le parcours citoyen instauré par la circulaire n°2016-092 relative au parcours citoyen de l'élève vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement. Le parcours citoyen de l'élève est inscrit dans le projet global de formation de l'élève. Il s'adresse à des citoyens en devenir qui prennent progressivement conscience de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs responsabilités.

Le gouvernement va mettre en place un service national universel qui pourrait s'inscrire dans un parcours citoyen en trois étapes – entre 11 et 16 ans, un rite de passage à 16 ans et un volet pour les 16-25 ans – pour partie obligatoire. Un groupe de préfiguration travaille actuellement sur le projet et un rapport d'information a été présenté par mesdames les députées Dubois et Guerel à l'Assemblée nationale[174].

5.4 Publications jeunes: près d'un quart des lycées dotés d'un média

Nous n'avons à ce jour pas de données chiffrées précises et consolidées sur les journaux d'enfants et de jeunes, que cela soit au sein des établissements scolaires ou en dehors. L'Education Nationale[175] s'est fixé en 2016 **l'objectif d'au moins un média dans chaque lycée**. A date on recense 800 médias et **1 300 publications dans les lycées**[176]. A partir du dépôt pédagogique, le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information (CLEMI) dénombre quant à lui 150 titres de journaux d'école, 339 de journaux collégiens, et 265 de journaux lycéens. Cela équivaut, respectivement, à 295 numéros de journaux d'école,

[173] Enquête « L'humeur des ados », Fédération Léo Lagrange (2016)
[174] Assemblée nationale, Rapport d'information en conclusion des travaux d'une mission d'information sur le service national universel, M. Dubois & E. Guerel, rapport n°667 enregistre le 14 février 2018.
[175] Circulaire n° 2016-132 du 9 septembre 2016.
[176] Observatoire des pratiques de presse lycéenne, enquête 2017 sur le droit de publication lycéen, analyse et conclusions (2018)

534 pour les collèges et 458 pour les lycées[177]. L'association *Jets d'encre* recense pour sa part 400 à 500 journaux jeunes. Les évolutions législatives récentes ne cantonnent plus la publication lycéenne aux établissements scolaires. Par ailleurs, il n'existe pas de chiffre permettant de recenser le nombre de médias d'enfants et d'adolescents hors école.

La circulaire n° 2016-132 permet également à un mineur de plus de 16 ans d'être directeur ou co-directeur de publication. Les lycéens peuvent être responsables de publication pour les médias internes à l'établissement scolaire[178]. Or, l'enquête de 2017 de l'observatoire de presse lycéenne observe une connaissance des dispositions législatives, mais une effectivité très partielle[179]. Ainsi 69 % des répondants déclarent connaître les textes de loi concernant la publication lycéenne mais seulement 26 % des jeunes sont responsables de publications. 70 % des rédacteurs lycéens regrettent la relecture par une personne extérieure à la rédaction. Or, l'article 13 de la CIDE dispose que **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 frontière, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant »[180]. Cependant toute publication est soumise à une réglementation qui doit être connue et respectée par les jeunes rédacteurs

« Parlons jeune » (Réseau European Network of Ombeduspersons for Children (ENOC) - Défenseur des enfants)

En 2017, ce projet qui vise autant à sensibiliser le public sur les droits de l'enfant que de participer d'une éducation à/par la citoyenneté, donne la parole à une douzaine de jeunes de 14 à 18 ans de 11 pays européens sur une thématique commune. Leurs propositions seront ensuite présentées aux Défenseurs européens des enfants afin d'être reprises dans leur déclaration annuelle.

Les jeunes sont ainsi invités à exprimer librement leurs opinions sur les questions d'identité individuelle, de sentiments, de relations interpersonnelles, de sexualité et de vie privée. Ils rencontrent des experts afin de s'informer et d'échanger et donner leur avis. Par exemple : le planning familial, SOS homophobie, Solidarité Sida.

C'est notamment cet objectif de participation que vise le développement du dispositif Jeunes Ambassadeurs des droits auprès des enfants du Défenseur des droits, dans les collèges, les lycées et les autres lieux de vie des enfants.

Débat d'enfants (COFRADE)

2017 : « S'engager pour quoi et pour quoi faire ? »

2016 : « La fraternité, oui mais comment, jusqu'où ? »

2015 : « Pouvons-nous apprendre à être libre ? »

2014 : « Egaux et différents, comment vivre ensemble ? »

[177] Il est à noter qu'en raison d'une méconnaissance du dépôt pédagogique, le CLEMI estime recevoir deux tiers des publications, ce qui constitue un biais dans ces chiffres.
[178] Circulaire 1991-03-06 n° 37-051.
[179] Rapport du Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence du HCFEA sur la mise en œuvre de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (2018) p.41, http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Rapport_droits_de_l_enfant_HCFEA_2017-3.pdf
[180] Rapport du Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence du HCFEA sur la mise en œuvre de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (2018) p.29, http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Rapport_droits_de_l_enfant_HCFEA_2017-3.pdf

Ateliers de philosophie pour les enfants[181]

En 2016, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a officialisé la création d'une Chaire UNESCO sur « *La pratique de la philosophie avec les enfants : une base pour le dialogue interculturel et la transformation sociale* ».

Des débats animés mais aussi des stages sont proposés à des enfants âgés de 4 à 14 ans.

www.ateliersdephilosophiepourenfants.com

Rencontre n° 3 du réseau d'enfants et de jeunes d'Agir Ensemble pour les Droits de l'Enfant (AEDE) : « De quoi voulez-vous parler ? »

Voir aussi les Cafés pédagogiques des Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Actives (CEMEA) ; ateliers Graines de philo des Francas.

5.6 Enjeux d'égalité

Qui sont les enfants et les adolescents qui s'impliquent?

Les données concernant le milieu social des enfants et des adolescents impliqués sont manquantes laissant dans l'ombre la mesure de l'égalité entre les enfants dans ces pratiques participatives.

L'étude INJEP-EHESP 2015[182] montre une moindre présence des filles (42,7 %) par rapport aux garçons au sein des JA, avec un écart qui se creuse à partir de 14 ans, s'expliquant par **plus de créations de JA non mixtes par des garçons** après cet âge (26 % de JA de garçons contre 10 % de JA de filles).

Plus les JA comptent de membres, plus les responsabilités seront exercées par des filles. A l'inverse, plus la taille est petite, plus les responsabilités sont exercées par des garçons.

On retrouve une présence masculine marquée dans les JA sportives, et une présence féminine forte dans les secteurs de l'animation, du social ou de l'environnement. Les JA au sein d'établissements scolaires seraient plus mixtes. Les groupes amicaux tournés vers les activités de loisirs sont moins mixtes que les JA qui portent sur des actions locales tournées vers l'animation ou la solidarité.

85 % des JA font le choix d'être accompagnées. Elles sont alors davantage mixtes.

[182] F. Poisson et E. Porte (2015), « Juniors associations : la participation au prisme de la mixité », *Jeunesses. Etudes et synthèses*, Observatoire de la jeunesse, n° 30, novembre.

6. L'AMENAGEMENT DES ESPACES OUVERTS

6.1 Se construire dans des espaces ouverts, à distance des parents

Par des **expérimentations d'espaces nouveaux**, les adolescents se construisent en testant, en éprouvant, confrontant leurs habitudes à d'autres manières d'agir. A défaut de quatre murs à l'abri des regards et des oreilles de leurs parents, les enfants traînent dehors pour parler et se voir, dans des lieux de consommations, de loisirs, de récréation, de circulation, qui ne sont pas les mêmes en milieu urbain, périurbain ou rural.

Dans l'espace urbain, la visibilité des adolescents en groupes immobiles, qui attirent l'attention, peut être vécue comme menaçante dans l'espace public. En outre se posent des problèmes de sécurité, soit par rapport aux dangers physiques liés à un environnement non encadré (promenades en nature, équipements sportifs urbains, etc.), soit du fait des mauvaises rencontres possibles. Le degré d'autonomie concédé par les parents peut varier au vu des nécessités physiques (déplacements véhiculé, etc.) et de la mauvaise fréquentation du lieu de proximité. Ce qui ne veut pas dire qu'à plus de dangers répondent plus d'interdictions. Le **contrôle social** varie selon les milieux sociaux et spatiaux.

Pour **échapper à un œil adulte**, et le cas échéant faute de disposer d'espace à eux, les enfants et les adolescents inventent des places, et transforment des espaces dits « interstitiels » en lieux de rassemblement et de sociabilité.

La question ne se pose pas de la même manière pour les enfants et pour les adolescents. Une enquête de la Cnaf[183] sur les attentes des élus et des publics concernant les propositions de loisirs en milieu urbain montre que si les enfants en sont globalement satisfaits, les plus âgés se **désintéressent des structures de service**s **encadrés,** avec une charnière à l'âge de 11-12 ans[184], correspondant à l'âge d'entrée au collège. Au-delà des améliorations possibles en termes d'offres d'activités encadrées, le rejet des adolescents des équipements urbains dédiés[185] amène à reconnaître l'intentionnalité du **non-recours**. La présence urbaine des jeunes sans occupation apparente, et sans cadre, surgit et emporte des effets socialisants de la ville en elle-même, comme lieu d'expérimentation, et de l'adolescence comme « épreuve de l'autonomisation », dans laquelle « la maîtrise progressive du monde par soi-même, l'autonomie donc, s'adosse aux règles tantôt imposées par autrui, tantôt reconstruites par soi-même, mais négociées à plusieurs »[186]. L'adolescent revisite les ancrages relationnels et la socialisation entre pairs, qui échappe aux figures tutélaires adultes, prend une place de premier plan et contribue à la constitution d'une culture alternative, d'un « monde à nous »[187] constitutif d'un « monde à soi ». Dans cette quête, les lieux explorés et annexés par les adolescents sont à la fois ceux qui échappent au regard – la ruelle, le coin derrière le château

[183] « Evaluation de la politique de l'enfance et de la jeunesse des Caf. Attentes des familles et des jeunes. Attentes des élus. Territoires », *op. cit.*
[184] Voir aussi J. Zaffran (2000), « Les collégiens, l'école et le temps libre », Paris, La Découverte.
[185] J. Zaffran (2016), « Bouger pour grandir », *Annales de la recherche urbaine*, n° 111, p. 69-77.
[186] J. Zaffran (2016), *op. cit*, p.70-71.
[187] E. Ramos et F. de Singly (2016), « La construction d'un espace "à nous" : la mobilité spatiale à l'adolescence », *Annales de la recherche urbaine*, n° 111, février.

d'eau[188], le terrain vague – et ceux qui permettent au contraire d'être vus – la rue commerçante, la place de la mairie, etc.

Les déambulations et points de fixation apparemment sans but ont en effet une portée identitaire forte pour les adolescents. L'enjeu politique est donc de prendre en compte ce besoin d'expérimentation identitaire.

La mobilité en dehors du quartier joue également un rôle important dans la construction identitaire des adolescents, notamment parce qu'elle permet de sortir du familier et de se frotter à l'inconnu dans lequel on est soi-même un élément nouveau, offrant les conditions d'une exploration, souvent vécue entre pairs, loin du regard des adultes connus (familles, voisins, enseignants)[189]. L'adolescent cherche aussi à ouvrir ses horizons et à trouver des « ailleurs ». « Descendre en ville quand on monte en âge apparaît comme le maître mot des conduites adolescentes »[190]. Cependant, une faible mobilité en termes de déplacement d'un adolescent peut aussi signifier qu'il trouve dans son quartier les supports dont il a besoin pour son développement (activités, relations)[191]. A l'inverse, il ne faudrait pas idéaliser la mixité permise par les déplacements de l'adolescent au-delà du quartier.

Les manières d'habiter son territoire ne sont pas figées. Elles évoluent avec :

- la montée en âge et l'accès à une carte de transport ;
- un élément contingent, par exemple la nécessité d'une démarche administrative ;
- l'influence d'une relation amicale ou amoureuse.

L'expérience vécue et éprouvée sera déterminante pour conforter ou infléchir les façons d'agir dans et hors du quartier.

6.2 Les rues, les places, les squares et terrains vagues

Tout observateur peut constater combien les rues se sont vidées de la présence des enfants et des adolescents, rabattue dans l'espace privé du domicile[192]. Ce long processus coïncide avec, à la fois, l'apparition et la démocratisation de la voiture, une préoccupation grandissante des parents vis-à-vis des risques encourus par les enfants, notamment autour de mauvaises rencontres, avec une inquiétude grandissante vis-à-vis du danger que représentent les actes pédophiles, et le développement de nouvelles pratiques ludiques liées à la technologie (jeux vidéo, internet, téléphonie mobile). Les sociologues notent combien au fur et à mesure de cet évidement de la ville de la présence des enfants, non plus source de protection mais de danger, la présence résiduelle des jeunes dans la rue prend elle-même une dimension dangereuse, avec une pression normative qui pèse sur les parents : la présence non surveillée d'enfants dans l'espace commun fait planer le soupçon sur la bonne parentalité.

Aujourd'hui, on constate une préoccupation, tant dans la recherche que dans l'action publique, pour réconcilier présence des enfants et adolescents et rues des villes, qui vont de

[188] J. Devaux (2013), « La dimension spatiale des sociabilités d'adolescents résidant dans un village francilien », *Géographie et cultures*, n° 87.

[192] Ce repli dans l'espace domestique n'est pas sans pénaliser les enfants les plus vulnérables, sans « chez soi » (Observatoire du Samusocial de Paris, rapport d'enquête Enfant et famille sans logement personnel en Ile-de-France, 2014), accueillis en établissement de protection de l'enfance, mal logés, etc.

pair avec un mouvement plus global de volonté de rendre la ville aux piétons, à des fins écologiques mais aussi dans un souci de renforcement du lien social.

Cela pose :

- d'une part la question des équipements. Mais ceux-ci sont à interroger sur le plan qualitatif : leur accessibilité, leur utilité. A cet égard, dans son ouvrage *Reconquérir les rues* l'architecte Nicolas Soulier note combien certaines réglementations absurdes rendent totalement vains les efforts d'aménagement. Il relève ainsi des messages déconcertants sur certains écriteaux : « *les enfants doivent jouer dans les endroits prévus à cet effet* », « *les enfants de moins de 10 ans ne doivent pas utiliser les jeux d'enfant* », « *certains végétaux sont à proscrire sur les aires collectives de jeux en raison des risques qu'ils présentent pour les enfants* » [193] ;
- d'autre part, la question de l'appropriation des équipements et espaces de passage par les riverains et les passants. Les villes se penchent de plus en plus sur ce nouvel aménagement de l'espace. L'éclosion des labels et prix récompensant les efforts dans ce sens en sont un signe. Villes éducatrices, villes intelligentes, villes amies des enfants…. Elles font davantage de place à des expériences souvent portées par des associations, par exemple les initiatives « *La rue aux enfants* ».

La rue aux enfants

« Rue aux Enfants, Rue pour tous »[194], est un évènement au cours duquel la rue est interdite aux véhicules à moteur et réservée aux enfants et aux habitants. Elle reprend alors vie autour de jeux, de rencontres, de discussions. En plus d'être hautement convivial, ces rendez-vous permettent « *d'attribuer aux enfants la place qui leur est due dans leur en ville en respect des principes de la CIDE* »[195]. Cela favorise ainsi pour eux la découverte de leur environnement, de la rue, tout en étant une occasion pour les enfants de s'épanouir, de grandir, d'apprendre, de découvrir et se confronter au réel aidant à la constitution de leur personnalité.

FOCUS : Ville de Paris

La Ville de Paris a défini une *Stratégie pour l'enfance et les familles* basée sur une concertation des habitants, y compris des enfants. L'objectif est de « permettre à tous les enfants de bien grandir et de s'épanouir à Paris, accompagner les parents dans l'éducation de leurs enfants, et construire une ville bienveillante et inclusive pour mais également avec les enfants et leurs parents ».

Pour recueillir les attentes des enfants, un échantillon représentatif des jeunes Parisiens fréquentant les centres de loisirs des 14e, 17e, 18e et 19e arrondissements a été constitué. Ces jeunes Parisiens se sont exprimés lors d'ateliers. Leurs aspirations visent « une ville verte, solidaire, colorée, et développant la place du jeu » (« le Paris des enfants et des familles »).

La stratégie parisienne vise tant à promouvoir la santé, l'éducation et la citoyenneté des jeunes, qu'à accompagner les parents dans leur vie quotidienne et en les soutenant face aux difficultés socioéconomiques et dans l'exercice de la parentalité, qu'à construire une ville soucieuse des enjeux climatiques et du vivre ensemble : « plus apaisée » (pollution, bruit, sécurité), plus « ludique » (place de la République, rives Seine, nouveaux aménagements des aires de jeux, rendre la rue aux enfants, vélos), plus « végétale ».

Les adolescents en revanche investissent davantage l'espace public. Aux sorties et entre les périodes de cours, les parvis des collèges et lycées font l'objet d'une intense sociabilité entre

[193] Editions Ulmer, 2012, (p. 24 et 25).
[194] www.ruesauxenfants.com.
[195] https://drive.google.com/file/d/0B4Rm9PIIrp4ibXpmOHZ5eHA4ckE/view.

les jeunes qui les fréquentent, mais aussi de visiteurs venus d'autres établissements ; on va chercher ses amis à la sortie de leur lycée, et on fait parfois la rencontre de semblables d'autres quartiers, d'autres milieux. Les attroupements devant les établissements posent des questions de sécurité en matière de circulation, et de mauvaise rencontre. Des bagarres peuvent éclater aux sorties d'établissement. Les réseaux sociaux ont pour conséquence d'amplifier les sociabilités juvéniles inter-établissement pour le meilleur (invitation aux soirées d'amis d'autres lycées par exemple) comme pour le pire (extension des réputations et du harcèlement à d'autres cercles). Au-delà de l'immédiat abord scolaire, les adolescents investissent des perrons (notamment pour la vie amoureuse), des halls d'immeubles, ou dans une recherche plus visibles (usages distincts), voire plus festive les places.

Un exemple de socialisation en milieu rural[196]

Les espaces publics centraux sont majoritairement investis par deux profils d'adolescents : les plus jeunes (11-14 ans) et les filles. Ils concernent essentiellement l'espace de la « rue » et les points centraux offerts par la configuration de la commune en « village-rue » (l'abribus, l'ancien lavoir, le perron de l'église ou encore « l'entrée » de l'école où sont disposés des bancs, etc.). Les espaces excentrés et interstitiels du domaine public villageois sont quant à eux majoritairement appropriés par deux autres catégories d'adolescents, en l'occurrence les plus âgés (15-19 ans) ainsi qu'un groupe spécifique de garçons (bandes notamment) : le parking situé devant le cimetière où sont disposés des bancs, un hangar agricole situé à la sortie du village, rue des Préaux, devant lequel les adolescents viennent parfois se retrouver, le terrain vague situé à l'arrière de l'ancien château d'eau qui donne sur la rue principale et l'arrière de la « salle des fêtes » municipale qui jouxte le terrain de foot.

6.3 Cafés, cinémas, restaurants, centres commerciaux…

Les centres commerciaux sont en train de mourir, et c'est en grande partie dû au fait que les moins de 25 ans se retrouvent désormais ailleurs pour passer du temps ensemble et consommer. Selon une étude américaine sur la jeunesse menée par Piper Jaffray auprès de 7 500 adolescents[197], le trafic des jeunes dans les centres commerciaux a chuté de 30 % ces dix dernières années, les jeunes s'y rendant en moyenne 29 fois par an contre 38 fois en 2007.

Les jeunes consomment différemment de par le passé, à savoir moins de vêtements (même s'ils restent la dépense principale) mais davantage dans la culture et l'alimentation. Selon cette étude, le restaurant est doucement en train de devenir le lieu principal où traînent les adolescents américains entre pairs.

6.4 Aménagements dans la nature et jeux de plein air

39 % des enfants de 3 à 10 ans ne jouaient jamais en plein air, cette proportion étant moindre chez les enfants en surpoids (33 %) par rapport à ceux regardant moins les écrans (56 %)[198].

[196] « La dimension spatiale des sociabilités d'adolescents résidant dans un village francilien », *op. cit.*
[197] www.piperjaffray.com/3col.aspx?id=4610.
[198] B. Salenave, C. Verdot, V. Deschamps, M. Vernay, S. Hercberg et K. Catsetbon (2015), « La pratique de jeux en plein air chez les enfants de 3 à 10 ans dans l'étude nationale nutrition santé », *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, n° 30-31, octobre, p. 561-570.

7. VACANCES

Les vacances sont inscrites dans une temporalité de l'ailleurs, du différent, de la rupture du rythme usuel qui ouvre à des moments potentiellement plus calmes, plus personnalisés, moins contraints par l'école, qui peuvent être propices à des temps pour soi formateurs.

Les vacances en famille sont souvent le support privilégié d'un temps de loisir partagé, intergénérationnel, dans des vies de familles parfois sous contraintes de l'articulation entre vie familiale et vie professionnelle.

Les colonies de vacances sont des lieux de démocratisation d'activités traditionnellement réservées aux catégories aisées : VTT, tennis, planche à voile ; ou à thème : musique, astronomie, archéologie, peinture, pratique sportive, activités scientifiques, construction de cabanes, etc. Mais l'intérêt des parents tiendrait davantage à leur **portée « éducative et socialisatrice**. »[199] L'Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes (Ovlej) explique que les activités ne constituent ni pour les jeunes ni pour leurs parents une fin en soi. « Elles sont pour la majorité des jeunes un **support à la relation aux autres, au cœur de leurs expériences des accueils collectifs.** »

Enfin, les enfants apprécient les activités à thème encadrées par des animateurs ou des professionnels formés ; mais peuvent se lasser des contraintes imposées par l'accueil et l'hébergement collectifs. Ainsi, même le temps en groupe demande **un certain effacement de l'adulte**, avec des plages de temps pour soi, ou sans adultes[200].

Nous distinguerons ici le départ en vacances et le temps des vacances : sur le temps des vacances scolaires, d'autres pratiques de loisirs sont proposées dont les centres de loisirs particulièrement fréquentés pendant ces périodes[201].

Partir en vacances

Selon l'Organisation Mondiale du Tourisme (OMT), on appelle vacances, depuis 1995, l'ensemble des déplacements d'agrément comportant au moins quatre nuits consécutives hors du domicile. Les statistiques publiques produites par l'Insee sur le départ des enfants et des jeunes se sont appuyées sur cette définition, jusqu'en 2004, date de la dernière enquête Insee prenant en compte les moins de 18 ans. Afin de pouvoir mesurer l'évolution du taux de départ des enfants et des jeunes, l'Ovlej a utilisé la même définition pour son enquête, réalisée en 2011. Fin 2017, la Direction Générale des Entreprises (DGE, en charge de la statistique publique sur le tourisme) a réalisé une enquête ponctuelle sur la mobilité des enfants âgés de 0 à 14 ans, dans le cadre de l'enquête permanente de Suivi de la Demande Touristique (SDT) qui interroge chaque année les déplacements de la population âgée de 15 ans et plus ; Les données publiées en février 2018[202] portent non pas sur les vacances telles que définies par l'Insee précédemment mais sur les voyages des enfants, quels que soient leur durée (à partir d'une nuit) ou leur objet (les voyages scolaires, réalisés pendant le temps scolaire, avec les enseignants sont comptabilisés) .

[199] Dossier de presse été 2013, jeunes.gouv.fr/colonies-vacances.
[200] Y. Amsellem-Mainguy, sociologue à l'INJEP, membre associée du Centre de recherche sur les lieux sociaux (CERLIS), rédactrice en chef de la revue Agora débats/jeunesses, et A. Mardon, sociologue, maître de conférences à l'université Lille-I, membre du Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques (CLERSÉ), Bulletin d'études et de synthèses de l'Observatoire de la jeunesse numéro 10 - « Des vacances entre jeunes : partir en ''colo'' », septembre 2012.
[201] L'ensemble de ce chapitre est tiré de la contribution d'I. Montforte / des PEP pour le conseil Enfance et adolescence.
[202] A. Khiati et Gitton F.P. (2018), « Les enfants réalisent un tiers de leurs voyages sans leurs parents », *Les 4 pages de la DGE*, n° 80, février, www.entreprises.gouv.fr/etudes-et-statistiques/4-pages-ndeg-80-enfants-realisent-tiers-de-leurs-voyages-sans-leurs-parents.

7.1 16 % des 5-19 ans fréquentent les accueils de loisirs pendant les vacances

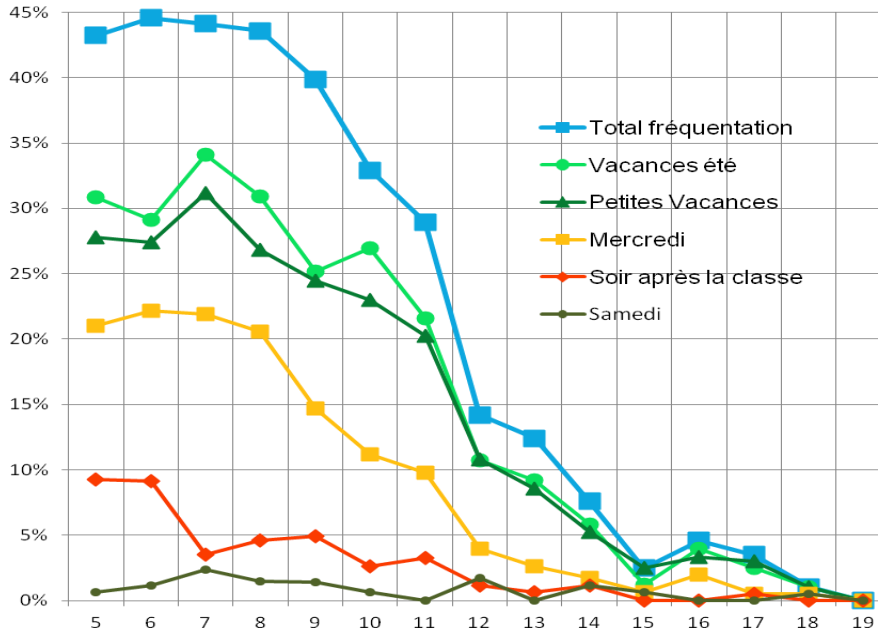
Les accueils sans hébergement, centres de loisirs ou accueils de jeunes, occupent une place importante dans les pratiques des enfants et des adolescents pendant les vacances, celles-ci concernent essentiellement les enfants de moins de 11 ans.

Selon l'enquête réalisée par l'Ovlej en 2011, plus de 2,3 millions d'enfants et d'adolescents avaient fréquenté le centre de loisirs pendant les congés scolaires au cours de l'année 2010-2011, dont plus de 1,7 million pendant les petites vacances et plus de 1,8 million pendant les vacances d'été. Parmi les enfants et adolescents accueillis dans un centre de loisirs au cours de l'année, 90 % le fréquentent pendant les vacances scolaires, et la moitié d'entre eux y vont uniquement lors de ces périodes. Parmi celles-ci, la période estivale connaît la plus forte fréquentation, **avec 16 % des 5-19 ans accueillis au cours de l'été** (en 2011).

Les données publiées par la Mission d'Etudes et d'Observation Statistique (MEOS) pour les années 2007-2008 à 2016-2017 montrent un développement des accueils de loisirs et des accueils de jeunes[203].

Quelle soit la période de congés, les places ouvertes concernent pour un tiers d'entre elles les enfants âgés de moins de 6 ans et pour près de 50 % les 6-11 ans. Le taux de fréquentation tend à décroître dès 8 ans.

Taux fréquentation des accueils de loisirs pendant les vacances selon l'âge et les périodes



Source : Ovlej, Bulletin n° 43, « Les centres de loisirs : état des lieux de la fréquentation en 2011 »

[203] Données relatives aux accueils collectifs de mineurs (années 2007-2008 à 2016- 2017) www.injep.fr/article/donnees-relatives-aux-accueils-collectifs-de-mineurs-annees-2007-2008-2016-2017-11846.html.

7.2 25 % des enfants ne partent pas en vacances et les inégalités croissent avec l'âge et depuis 2004

Entre 1965 et 1989, le taux de départ en vacances observé tous les cinq ans par l'Insee a connu une **progression constante** que ce soit pour la population totale ou pour les enfants et les adolescents. Il est passé respectivement de 45 % à 60 % pour l'ensemble de la population et de 50 % à 70 % pour les moins de 18 ans. Depuis le début des années 1990, l'accès aux vacances a relativement peu évolué, Le taux de départ s'élève ainsi de 70 % à 75 % en 2004 pour les 5 à 19 ans. Selon les données recueillies par l'Ovlej, il reste stable en 2011 mais masque des inégalités croissantes. Depuis 2004, les enquêtes réalisées par l'Insee sur le départ en vacances de l'ensemble de la population, quel que soit l'âge, n'ont pas été reconduites.

La stabilité du taux de départ pour l'ensemble des 5 à 19 ans masque un écart croissant entre les enfants et les adolescents selon le niveau de revenu de leur famille. Entre ceux dont la famille dispose d'un revenu mensuel inférieur à 1 500 euros et ceux pour lesquels ce revenu est égal ou supérieur à 4 000 euros par mois, cet écart était de de 29 points en 1999, il atteint 42 points en 2004 et 44 points en 2011. Sur l'ensemble de la tranche d'âge, **25 % des enfants et des adolescents n'étaient pas partis en vacances au moins une fois dans l'année en 2011, cette proportion atteint 50 % en dessous d'un revenu 1 500 euros mensuels.** Au-dessus de 3 000 euros, le départ concerne la quasi-totalité de la même tranche d'âge.

Les données publiées en février 2018 par la Direction Générale des Entreprises montrent un taux de départ de près de 83 %, mais sur un périmètre différent de celui des enquêtes précédentes : celui-ci intègre les voyages scolaires, tous les séjours de 1 à 3 nuits et concerne une tranche d'âge plus jeune, de 0 à 14 ans. Il n'est donc pas possible au vu des données disponibles à ce jour d'estimer l'évolution du taux de départ en vacances depuis 2011.

En revanche, quel que soit le périmètre d'observation des pratiques (vacances pour une durée de 4 nuits au moins ou mobilité à partir d'une nuit) les inégalités restent comparables : 33 % des enfants n'ont accès à aucune mobilité quand le revenu mensuel de leur famille est inférieur à 1 900 euros, soit près de deux fois plus qu'en moyenne (17 %) ; on retrouve l'écart observé en 2011 concernant l'accès au départ en vacances des 5 à 19 ans.

Des inégalités qui se renforcent avec l'âge

Après 17 ans, le taux de départ en vacances baisse fortement. En 2011, selon l'enquête de l'Ovlej, 77 % des 14-16 ans partaient en vacances et seulement 66 % des 17-19 ans. La baisse du taux de départ à l'adolescence concerne plus fortement les jeunes les plus défavorisés. On peut faire l'hypothèse que ces adolescents délaissant les vacances avec leurs parents préfèrent ne pas partir. Interrogés sur les raisons de ce non-départ, les parents répondent le plus souvent que leur adolescent préfère rester chez lui, voir ses amis, qu'il n'a pas envie de partir avec eux, ou qu'il n'est pas en âge de partir seul.

Handicap

Plus encore que pour l'ensemble de la population du même âge**, les données** concernant l'accès au départ en vacances des enfants et adolescents en situation de handicap font particulièrement défaut[204]**.** En 2003, l'Insee avait intégré cette question dans le volet

[204] Le Défenseur des droits a formulé le 2 novembre 2017 des recommandations visant à améliorer la connaissance statistique de la situation et des besoins des personnes en situation de handicap. Il préconise notamment une harmonisation de la définition du handicap, une systématisation de la prise en compte du sexe dans l'élaboration des statistiques publiques et le

Education et famille de son Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages (EPCV)[205]. Les données recueillies montrent que ces enfants et ces adolescents partaient **moins que les autres** avec leurs parents ou leur famille élargie, en raison notamment des caractéristiques socioéconomiques liées à la situation de handicap, et plus particulièrement du niveau de revenu de la famille lié à l'inactivité fréquente des mères[206].

7.3 Des vacances resserrées autour des séjours en famille

Selon les différents types de vacances

Type de vacances (au moins 4 nuits)	**Part des mineurs âgés de 5 à 19 ans (en %) en 2011**
Séjours collectifs	7 %
Mini-camps	2 %
Enfants cumulant séjours en famille et collectifs	18 %
Exclusivement en famille	46 %
Uniquement sans les parents	11 %
Pas de vacances	25 %

Source : contribution I. Monforte pour HCFEA

- Vacances en famille : ce type de vacances a connu une augmentation des années 1980 à 2011 et semble s'être stabilisé depuis. Selon l'Ovlej, il concernerait plus de 60 % des mineurs âgés de 5 à 19 ans en 2011, contre 53 % en 2004, et 50 % en 1981. En 2017, la DGE relève un taux de départ en famille de 64 %, mais pour des enfants âgés de 0 à 14 ans plus nombreux à partir avec leurs parents que leurs aînés et pour des séjours à partir d'une nuit.

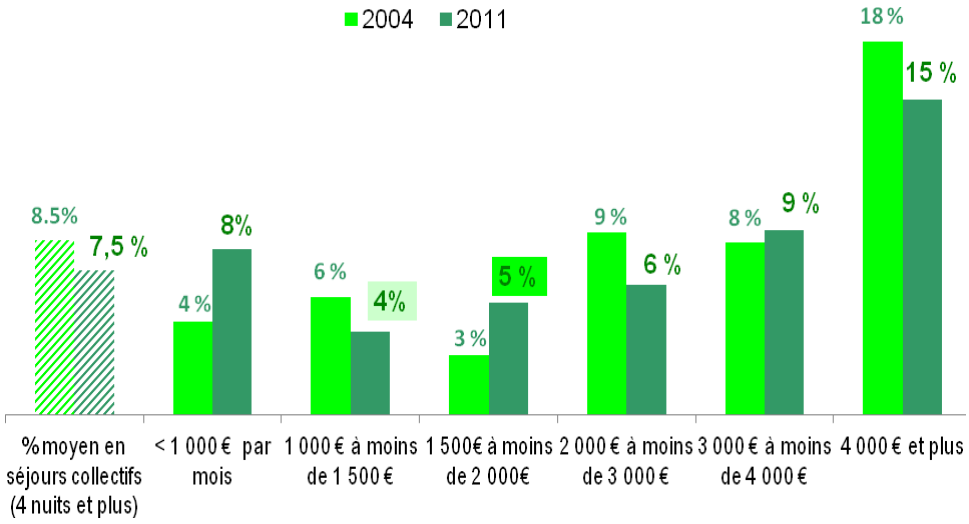
développement d'études régulières sur l'accès à l'éducation et l'emploi des personnes en situation de handicap. Il demande également au Conseil National de l'Information Statistique de veiller à la prise en compte du handicap dans les enquêtes statistiques lorsque cela paraît opportun et réalisable.

[205] Ces données ont fait l'objet d'une exploitation secondaire par l'Ovlej, dans le cadre d'une convention de recherche avec l'APF et l'Iresp ; I. Monforte (2009), *Le temps libre des enfants et des adolescents en situation de handicap, approche comparative de leur accès aux pratiques de loisirs et de vacances*, convention de recherches, Associations des Paralysés de France (APF) et Institut de Recherche en Santé Publique (IReSP), août.

[206] Indépendamment de ces facteurs, être atteint de problèmes de santé et/ou d'une déficience motrice constitue en soi un obstacle au départ en vacances avec les parents ou chez un membre de la famille. Parmi la population générale, 65 % des élèves de la maternelle au lycée étaient partis en vacances avec leurs parents au cours de l'été 2003, mais seulement 60 % pour leurs pairs en situation de handicap (quelle que soit la forme d'altération, à l'exclusion de l'allergie ou de l'asthme), 58 % quand il s'agit de déficience motrice, 54 % à 53 % de difficulté de langage ou de santé, voire 37 % pour ceux suivant une scolarité adaptée et 26 % quand des problèmes de santé s'ajoutent au « handicap physique ».

- Séjours collectifs comprenant les colonies de vacances et les séjours linguistiques : représentent 7 % des départs, connaissent une diminution depuis leur pic atteint en 1995. Sur l'année scolaire 2016/2017, 2 millions d'enfants et d'adolescents sont partis dans ce cadre, pour une moyenne de 9,2 jours, en légère diminution par rapport à 2012-2013 (9,4 jours).
- Mini-camps : concernent 2 % des enfants. Le nombre de mineurs accueillis dans ces mini-camps est passé de près de 300 000 en 2008 à 420 000 en 2011, une forte progression qui explique la hausse du total des séjours collectifs déclarés, mais en signale le changement de format ; pour les plus jeunes, âgés de 0 à 14 ans, et pour des séjours à partir d'une nuit, la Direction Générale des Entreprises estime en 2016 le taux de départ avec les grands-parents à 29 %, avec d'autres membres de la famille ou des amis à 10 %.
- Autres séjours de vacances[207] : chez les grands-parents : 10 % des départs (autres membres de la famille : 8 % ; chez des amis : 6 % ; seuls : 4 %).

Taux de départ en séjour(s) collectif(s) d'au moins 4 nuits parmi la population de 5 à 19 ans, selon le revenu mensuel du ménage



Source : Ovlej, Bulletin n° 42, « Les colos aujourd'hui : un modèle de vacances socialement partagé qui perdure et se transforme », 2013

Les vacances avec les parents se sont généralisées mais les contraintes financières réduisant le nombre de séjours dans l'année, elles constituent la seule forme de vacances pour une proportion croissante d'enfants et d'adolescents. Le modèle des vacances en famille, avec les parents, et pour certains, les grands-parents, prédomine, particulièrement pour les plus jeunes.

Les inégalités se creusent à l'adolescence : les adolescents des familles les plus aisées bénéficient d'une diversité d'expériences, en famille, chez des amis et en séjour collectif. En

[207] M. Ménard (2013), *Rapport d'information sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs*, rapport déposé par la Commission des Affaires Culturelles et de l'Education, Assemblée nationale, juillet, www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i1236.asp.. I. Monforte estime ces autres séjours dans des même proportions : 13 % des 5 à 19 ans sont partis en vacances avec ou chez leurs grands-parents, 6 % avec ou chez d'autres membres de la famille, 4 % avec ou chez des amis, 3 % de façon autonome, sans adultes (2011).

revanche, les jeunes de familles à faible revenu sont de plus en plus nombreux à rester chez eux[208].

Une segmentation en trois catégories de vacances selon les profils d'enfants (selon Michel Ménard)[209]

- Des centres de loisirs pour les 6-12 ans pour les enfants des classes populaire et moyenne des milieux urbains.
- Des colonies de vacances d'été pour les plus pauvres de tous âges, qui ne partent pas en vacances familiales.
- Des courts séjours d'une à deux semaines pour les 13-16 ans issus de milieux favorisés qui n'ont pas restreint leurs dépenses de vacances ou issus de familles qui disposent encore d'aides au départ de la part de leur employeur.

7.4 Les séjours collectifs : désaffection ou mutations ?

Une baisse de la fréquentation et une évolution des types de séjours

Le taux de départ des séjours collectifs, englobant les colonies de vacances, les camps et les séjours spécifiques (hors mini-camps organisés par les centres de loisirs ou les accueils de jeunes) a connu une forte baisse depuis le milieu des années 1990 jusqu'en 2004. Il s'est stabilisé entre 2004 et 2011 autour de 8 % des 5 à 19 ans selon les enquêtes conduites par l'Ovlej auprès des familles.

Les données enregistrées par la Mission des Etudes et de l'Observation Statistique (MEOS) à partir des déclarations de séjours des organisateurs montraient une baisse sensible du nombre de départs en séjours collectifs (hors mini-camps) à partir de 2010. On observait plusieurs tendances jusqu'en 2013 [210] :

- **la stabilité, voire le développement de séjours dits « spécifiques »** qui recouvrent les séjours linguistiques, les rencontres européennes de jeunes, les chantiers de jeunes bénévoles, les séjours dont l'organisateur est une personne morale dont l'objet est le développement d'activités particulières, fédérations sportives, conservatoires ou associations culturelles ou artistiques. Près de la moitié des séjours « spécifiques » sont des « séjours sportifs », organisés par des fédérations sportives agréées, leurs organes déconcentrés ou les clubs qui leur sont affiliés et destinés à leurs licenciés. Pour 43 % d'entre eux, il s'agit de « séjours linguistiques » qui représentent seulement un tiers des séjours organisés à l'étranger. La progression des séjours spécifiques sportifs, et de manière plus minoritaire artistiques ou culturels organisés par les associations locales montre l'intérêt des familles et des enfants pour des départs organisés depuis une structure fréquentée tout au long de l'année, avec des encadrants et des enfants qu'ils connaissent déjà. Cet ancrage constitue un facteur de réassurance, particulièrement pour les premiers départs en collectifs. Ce facteur de réassurance a été identifié par différentes études pour ce qui concerne les mini-camps, dans un parcours conduisant du centre de loisirs à la colo ;
- **la forte progression des départs en mini-camps** entre 2007 et 2013 (+ 43 % de mineurs accueillis)[211] ; ces derniers présentent la particularité d'être organisés par les centres de loisirs ou accueils de jeunes, structures fréquentées tout au long de l'année

[208] Dossier d'étude Caf n°187, 2016.
[209] M. Ménard (2013), *Rapport d'information sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs, op. cit.*
[210] Actes du colloque de l'UNAT, « Les colos un enjeu pour la jeunesse », novembre 2015.
[211] R. Foirien (2015), « Les accueils collectifs de mineurs avec hébergement en 2013 », *Stat-info*, n°15-02, mai.

par les enfants et les adolescents, et de proposer des séjours de courte durée (3 jours en moyenne) qui entrent le plus souvent dans le financement de ces structures, par les collectivités locales et les Caisse d'Allocations Familiales (Caf), notamment dans le cadre des Contrats Enfance Jeunesse ;

- **la progression des séjours « courts** » (définis par la règlementation par une durée de moins de 4 jours) ;
- **la diversification des périodes de séjours :** l'allongement des congés scolaires de la Toussaint dont la durée est passée de dix jours en 2011 à deux semaines en 2012 s'est traduit par une augmentation de + 25 % de séjours sur la période considérée ;
- **la part croissante du public adolescent** : minoritaires jusqu'en 2003, les adolescents sont de plus en plus nombreux au sein du public partant en séjour collectif (hors mini-camps). En 2012-2013, les 13 à 17 ans représentaient plus de 58 % de ce public. Les plus jeunes sont en revanche de moins en moins présents : 1,8 % des effectifs des séjours non spécifiques de plus de cinq jours est âgé de moins de 6 ans. Cette proportion atteint 4 % pour les séjours courts, confirmant que ce type de durée peut constituer un facteur de réassurance et contribuer à l'apprentissage du départ, sans les parents, en collectif. Il en est de même pour les mini-camps, également de courte durée, à partir de structures fréquentées tout au long de l'année : c'est la seule catégorie de séjours pour laquelle le public est majoritairement âgé de 6 à 11 ans (pour 63 % des effectifs) et les moins de 6 ans représentent 10 % de celle-ci ;
- **la stabilité, voire la progression,** selon les années des départs **des 12-17 ans à l'étranger pour des séjours autres que linguistiques,** qui souligne le désir de voyage des adolescents, les plus nombreux à partir en séjour collectif, et l'intérêt des familles pour la découverte d'autres pays.

Selon les données 2017[212], la MEOS enregistre une baisse de 19 % du nombre d'enfants et d'adolescents partis en séjour collectif (hors mini-camps) depuis 2010. Cette tendance affecte de manière différente les catégories de séjours identifiées par la réglementation et la statistique publique :

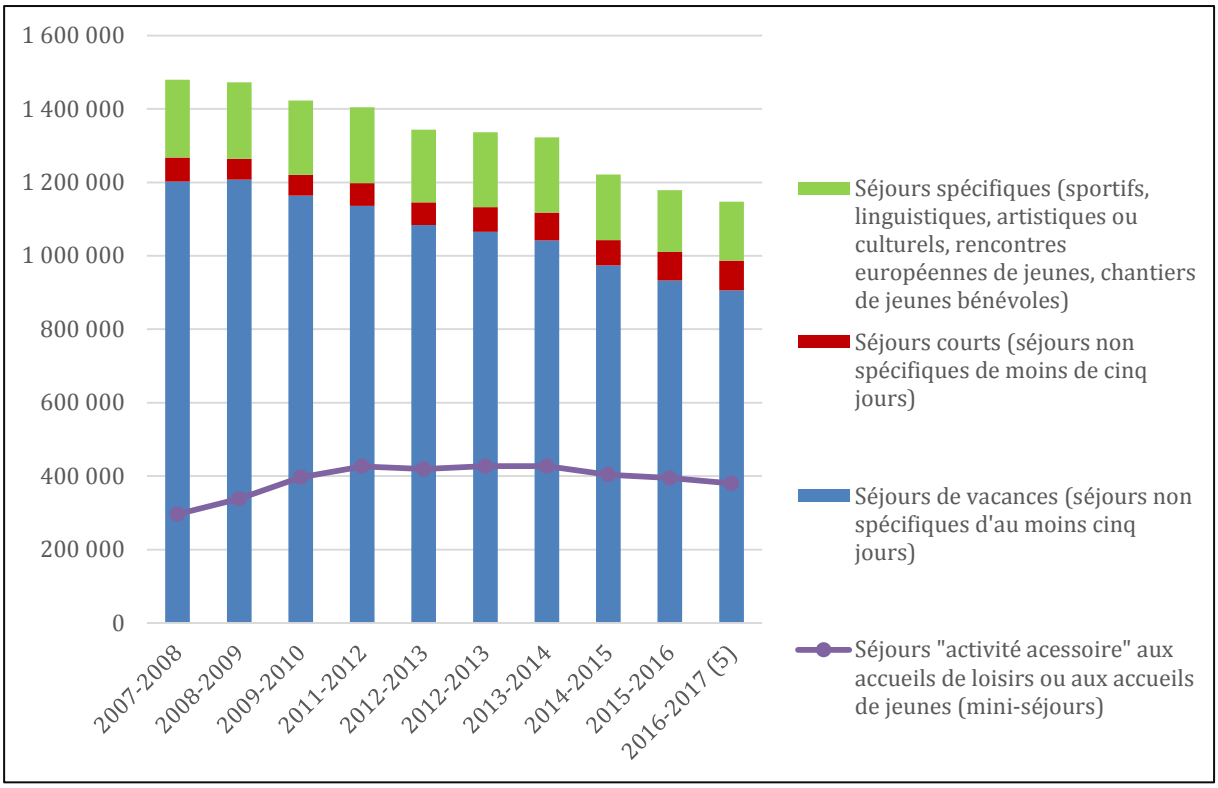
- **les séjours de vacances « non spécifiques » d'au moins cinq jours** connaissent une réduction constante de leurs effectifs, soit 22 % depuis 2010. En 2016-2017, ils ont **néanmoins accueilli plus de 900 000 enfants et adolescents** ;
- **les séjours spécifiques :** malgré une tendance à la stabilité, leurs effectifs se sont globalement réduits de 20 % depuis 2010, pour atteindre 161 000 mineurs en 2016-2017 ;
- **les séjours « courts », non spécifiques**, de moins de cinq jours, poursuivent leur progression : au total on enregistre + 22 % de mineurs accueillis depuis 2007, soit près de 81 000 enfants et adolescents en 2017. Ils bénéficient d'une tendance structurelle à la réduction de la durée des séjours (pour l'ensemble des catégories de séjours collectifs, la durée moyenne de séjour s'est légèrement réduite) ;
- **les mini-camps** voient leur fréquentation se réduire de 11 % sur ces trois dernières années. La part du public adolescent dans les séjours collectifs (hors mini-camps) reste

[212] www.injep.fr/article/donnees-relatives-aux-accueils-collectifs-de-mineurs-annees-2007-2008-2016-2017-11846.html.

en progression. En 2016-2017, les **12-17 ans représentent près de 60 % du public** pour l'ensemble de ces séjours ;

- **les départs des 12-17 ans à l'étranger pour des séjours autres que linguistiques résistent, voire progressent pour les séjours courts**.

Evolution du nombre d'enfants et d'adolescents partis en séjour collectif 2007-2008 à 2016-2017



Données : MEOS-INJEP novembre 2017 (résultats estimés pour 2016-2017)

7.5 Freins financiers, obstacles majeurs au départ en vacances y compris pour les classes moyennes qui bénéficient de peu d'aides

88 % des familles déclarent qu'elles n'auraient pas pu faire partir leur enfant en séjour sans une aide ou une prise en charge partielle du coût du séjour (Ovlej 2011).

Le coût financier du séjour collectif est un frein important pour 59 % des familles.

Trois types d'aide sont à distinguer :

- **Les Contrats Enfance Jeunesse**

Entrés en vigueur le 1er juillet 2006, le Contrat Enfance Jeunesse (CEJ) comporte deux volets distincts : un volet « enfance » et un volet « jeunesse ». Ce contrat d'objectifs et de cofinancement, passé entre la Caf et une collectivité territoriale, permet notamment d'apporter

des moyens supplémentaires pour financer les accueils de loisirs sans hébergement (ALSH) destinés aux 3 à 17 ans révolus[213]. Il concernerait 14 % du public accueilli en séjours collectifs[214].

- **Les comités d'entreprise**

25 % du public accueilli en séjour collectif aurait bénéficié d'une aide de leur comité d'entreprise[215]. L'OVLEJ estime, à partir de l'enquête de l'Insee de 2004 sur les conditions de vie, que, tous modes de vacances confondus**,** les comités d'entreprise financent partiellement les vacances de 14,6 % des 5-19 ans[216].

- **Les Prestations de la Caf**

Elles **permettraient le départ de 4,8 % des 5-19 ans (648 000 jeunes)[217]. En 2013, 300 000 familles et 400 000 jeunes sont partis en vacances grâce à leur Caf[218].** Les principales aides aux vacances de la Caf sont chapeautées par le service VaCaf, qui regroupe le financement de vacances familiales, l'accompagnement des familles les plus fragilisées et la promotion du tourisme social et décline les aides en trois volets :

- l'aide aux vacances familiales (AVF) est destinée à des familles autonomes qui répondent aux critères fixés par les conseils d'administration des caisses ;
- l'aide aux vacances sociales (AVS) s'adresse aux familles qui ont besoin d'un accompagnement socio-éducatif ;
- l'aide aux vacances des enfants (AVEN) permet d'envoyer les enfants en colonie ou dans des camps d'été.

Leurs fonds ne bénéficient plus qu'aux familles les plus modestes, qui ont un quotient familial très faible.

Interrogés par l'Ovlej (2011) sur les raisons pour lesquelles ils n'ont pas pu faire partir leur enfant en séjour collectif alors qu'ils l'auraient souhaité, 45 % de ces parents invoquent le prix, première raison invoquée devant l'avis de l'enfant (31 % d'entre eux soulignent que leur enfant ne souhaitait pas partir).

Le taux de départ en séjour collectif des enfants des familles les plus pauvres (avec un revenu mensuel inférieur à 1 000 euros mensuels) était comparable à la moyenne, soit 8 % ; il atteint 16 % parmi ceux qui avaient pu partir en vacances, quel que soit le type de séjour (familial ou non), soulignant l'importance des séjours collectifs pour permettre à ces enfants d'accéder au départ.

En revanche, les **enfants des familles à revenu moyen sont moins nombreux à pouvoir partir en séjour collectif**, cette situation tend à se dégrader pour ceux dont le revenu familial

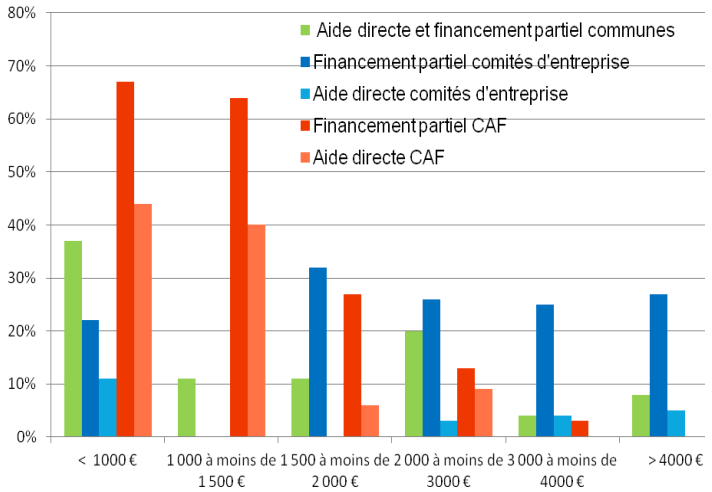
---

[213] E. Faucher (2014), « Focus. Soutenir les loisirs des enfants et des adolescents », *Informations sociales*, 2014/1 n° 181, Caisse nationale d'allocations familiales (Cnaf), p. 30 à 33.
[214] I. Monforte, *Le temps libre des enfants et des adolescents en situation de handicap*, *op. cit*.
[215] *Ibid.*
[216] M. Ménard (2013), *Rapport d'information sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs*, *op. cit.*
[217] *Ibid.*
[218] www.caf.fr/vies-de-famille/elever-ses-enfants/acces-aux-loisirs/petits-budgets-la-caf-facilite-votre-depart-en-vacances.

mensuel est compris entre 2 000 et 3 000 euros. L'Ovlej relève que cette catégorie est celle qui bénéficie moins fréquemment des aides des Caf ou des comités d'entreprise.

Aides au départ : acteurs et modalités

% d'enfants et de jeunes partis en séjour collectif en 2011 ayant bénéficié d'une aide selon le revenu mensuel du ménage



Source : Ovlej, Bulletin n° 42, « Les colos aujourd'hui : un modèle de vacances socialement partagé qui perdure et se transforme », 2013

De manière générale, le départ en séjour collectif dépend de plus en plus fortement des soutiens que peut recevoir la famille, quand son revenu est faible ou moyen. En 1982, selon la Sofres, les ménages usagers interrogés répondaient pour 58 % d'entre eux que ces séjours étaient inabordables sans aide financière. En 2011, 88 % des familles interrogées dans le cadre de notre enquête affirment qu'elles n'auraient pu faire partir leur enfant en colonie sans un soutien financier extérieur[219].

C'est l'accès des familles à tel ou tel type d'acteurs ou à des aides qui conditionne l'accès des enfants et des adolescents aux différentes offres de séjour. Selon que le revenu de leur famille leur permette de bénéficier d'aides au départ ou de payer un séjour coûteux, qu'elles soient ayants droit d'un comité d'entreprise ou d'une Caf ou qu'elles résident dans une commune proposant des colonies ou des mini-camps, les enfants ne partiront pas dans les mêmes types de séjours.

7.6 A côté des freins financiers, une question de confiance

Selon les services de la Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative (DJEPVA), à côté des aspects financiers, les principaux freins perçus au recours à une colonie de vacances seraient :

- **le manque de confiance dans le personnel accompagnant (57 %)** et, dans une mesure bien moindre, la crainte de manquements dans l'organisation (22 %).

[219] A titre de comparaison, selon une enquête conduite par la Cnaf, parmi les 8 % de bénéficiaires d'une aide au départ en vacances des Caf, la moitié déclarait qu'ils ne seraient pas partis en vacances sans cette aide (Domingo 2011).

L'un des principaux freins tiendrait à la crainte que l'enfant soit mis en danger à un âge où il ne peut ni se défendre ni décider raisonnablement par lui-même, « les rapports entre animateurs et enfants sont placés sous la menace de la pédophilie » ; et les craintes d'accident corporel et de mauvaises fréquentations.

- **Un ressenti négatif que peuvent avoir les parents à laisser leur enfant partir loin d'eux** : la peur que son enfant soit malheureux (27 %), le fait d'être éloigné de son enfant (25 %)[220].

Les craintes diffuses relatives à la sécurité se révèlent plus minoritaires quand on interroge plus spécifiquement des parents ne souhaitant pas faire partir leur enfant et seraient davantage liées à l'angoisse de la séparation. Elles sont en effet plus fortement exprimées (par 23 % de ces parents réticents) quand l'enfant est âgé de moins de 10 ans. La trop grande jeunesse de celui-ci est d'ailleurs un frein important, (pour 20 %) après le souhait de l'enfant (28 %) ou la préférence des vacances en famille (30 %). Soulignons que **l'âge du premier départ en colonie a reculé, passant de 7 ans dans les années 1980 (enquête Sofres) à 9 ans aujourd'hui.** De même, les premiers départs en autonomie présents dès 15 ans en 2003 (pour 5 % de ces jeunes selon l'Insee) sont repoussés à 16 ans (pour 2 % d'entre eux), voire à 18 ou 19 ans mais restent très minoritaires. Au cours de l'été 2003, un tiers des jeunes de 18 ans étaient partis sans adultes et seulement 14 % pendant l'été 2011. Cette angoisse de la séparation peut conduire à privilégier l'entre-soi, les vacances en famille, et à craindre pour son enfant la rencontre avec d'autres milieux.

Une expérience de la diversité ou la recherche de l'entre-soi

Par ailleurs, si certaines familles témoignent d'une « adhésion revendiquée »[221] pour la mixité et l'ouverture à d'autres horizons, d'autres n'hésitent pas exprimer leur crainte, voire leur refus.

Si 83 % des parents répondent qu'ils ont inscrit leur enfant en colonie « *pour qu'il apprenne à vivre avec d'autres* », seuls 49 % adhèrent à la proposition « *pour qu'il côtoie des enfants de milieux sociaux et culturels différents* » (Ovlej 2016). Les familles les plus diplômées et les plus aisées relèvent plus souvent les aspects négatifs de cette expérience pour leur enfant, qui lui a donné « *de mauvaises habitudes, eu une mauvaise influence* » ou l'a « *confronté à des comportements difficiles* ». Elles sont plus nombreuses à estimer que la mixité des publics peut être néfaste pour leur enfant. Cette perception conduit plus d'un quart des parents, usagers des centres de loisirs ou des colonies, interrogés par l'Ovlej, à souhaiter que leur enfant fasse l'expérience du collectif mais que celui-ci reste dans l'entre-soi. Cette attitude est présente dans tous les milieux sociaux, mais plus marquée parmi les plus aisés, cadres ou exerçant une profession intellectuelle supérieure. On retrouve des logiques identiques à l'œuvre dans les stratégies résidentielles des mêmes groupes sociaux.

Pour autant, pour près de la moitié des parents interrogés ayant fait partir leur enfant en colonie, l'expérience de la diversité constitue un enjeu éducatif, même si elle peut prendre des formes différentes selon leurs conceptions éducatives.

---

[220] Jeunesse au plein Air (2016), « Les Français et les colonies de vacances : nos jours heureux ? », Conférence de presse, juin.
[221] Dossier d'étude n° 187 de la Caf.

Cette diversité d'attentes s'appuie sur une image des colonies qui reste positive, même si elle est marquée par l'histoire de ces séjours

Une image positive des séjours collectifs, surtout après un mini-camp

Les colonies bénéficient d'une image plutôt positive : 76 % des personnes interrogées par l'IFOP pour la Jeunesse au Plein Air[222] en 2016 répondent qu'elles ont une bonne opinion, soit une très bonne opinion pour 12 % d'entre elles et une assez bonne opinion pour 64 %. Plus les personnes avancent en âge plus leur perception est positive (80 % de bonne opinion pour les 50-64 ans et 83 % au-dessus de 65 ans). Les plus jeunes se montrent plus réservés (68 % de bonne opinion pour les 15-24 ans), comme les personnes de 35 à 49 ans (73 %) susceptibles d'avoir des enfants en âge de partir en colonie.

Si l'image des colonies est globalement positive, elle n'apparaît pas ou peu moderne et semble davantage significative pour les générations qui ont vécu enfant la période où les colos étaient fortement valorisées. Cette image est d'ailleurs d'autant plus positive que l'on est soi-même parti en colonie (83 % de bonne opinion) ou que son enfant en a fait l'expérience (85 %). **Ces séjours gagneraient donc à être mieux connus,** présents dans la réalité des familles.

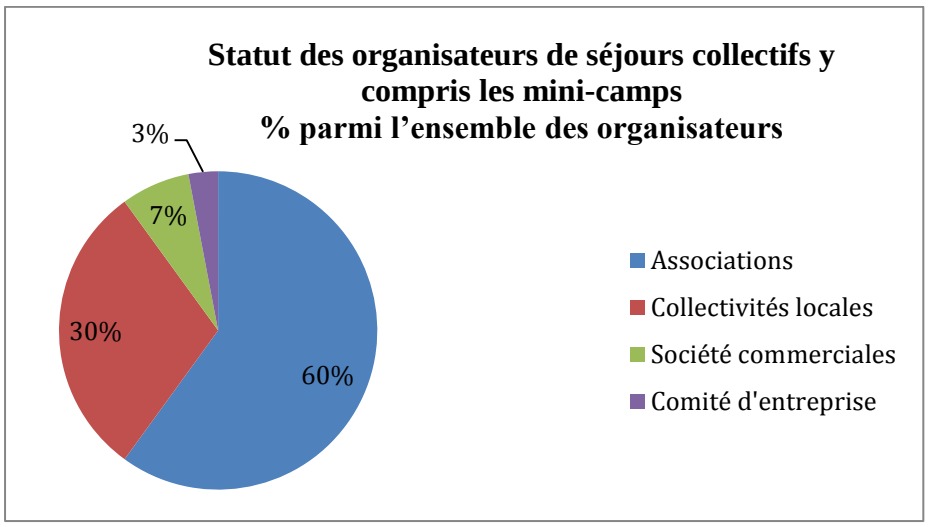
Dans un contexte de repli sur le cocon familial, les **mélanges sociaux et culturels auxquels donnent lieu les colonies de vacances peuvent être un frein au départ pour les familles**. Celles-ci sont devenues soucieuses d'épargner à leurs enfants les risques affectifs liés à la mixité et la relativisation des valeurs familiales qui résulte de la rencontre d'enfants du même âge, mais de milieu social ou culturel différent.

Cette réticence pour la colonie de vacance conduirait les parents à opter plus facilement pour le mini-camp. « Tiraillés entre les craintes pour la sécurité ou les bonnes habitudes des enfants et la conscience du profit qu'ils tirent d'un séjour collectif avec des copains de leur âge, les parents choisissent la solution de compromis que représente, pour les moins de 13 ans, un mini-camp de 4 à 5 jours dans un centre de loisirs, habituellement fréquenté par l'enfant et à proximité du domicile ; donnant la possibilité d'une visite inopinée sur place et d'un compte-rendu permanent du déroulement du séjour. »[223] **Le mini-camp apparaît comme une passerelle vers la pratique des colonies de vacances.**

[222] L'enquête a été menée par l'IFOP auprès d'un échantillon de 1 509 personnes, représentatif de la population française âgée de 15 ans et plus, interrogé en ligne en mars 2016. La représentativité de l'échantillon a été assurée par la méthode des quotas (sexe, âge, profession de la personne interrogée) après stratification par région et catégorie d'agglomérations.
[223] M. Ménard (2013), *Rapport d'information sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs*, *op. cit.*

7.7 Les associations, premiers organisateurs des séjours collectifs

Statut des organisateurs des séjours collectifs



Données : MEOS 2015

Si l'on considère l'ensemble des types de séjours, sur les 12 000 organisateurs de séjours avec hébergement recensés en 2012/2013, 60 % sont des associations et 30 % des collectivités territoriales. Toutefois, ces données surestiment leur poids, les mini-camps présentent la spécificité d'être organisés par un centre de loisirs, soit majoritairement par les collectivités locales ou par les associations (respectivement pour 56 % et 43 % du public accueilli en mini-camps). L'activité de ces 12 000 organisateurs varie fortement, plus d'un tiers d'entre eux a organisé un seul séjour au cours de l'année et 10 % d'entre eux sont en effet à l'origine de la moitié des séjours.

Si l'on considère les séjours collectifs hors mini-camps, les associations restent le premier acteur, mais la proportion du nombre de séjours qu'elles organisent s'est réduite depuis le début des années 2000. Elles continuent à accueillir 68 % des enfants et des adolescents. La part des collectivités territoriales continue sa progression qui, quoique faible, témoigne d'une tendance à un retour à un ancrage local des séjours et à un engagement des communes sur le départ en séjours collectifs. La progression des sociétés commerciales du début des années 2000 à 2011 apparaît s'être arrêtée. En revanche, les comités d'entreprise sont de moins en moins nombreux à organiser eux-mêmes des colonies de vacances, une centaine étaient recensés en 2011, 76 en 2013.

Alors qu'ils étaient un des acteurs majeurs du développement des colonies depuis leur création[224], **les comités d'entreprise se sont progressivement désengagés** de l'organisation des séjours et de la gestion d'un patrimoine qu'ils avaient été nombreux à acquérir. Mais ils restent un des premiers prescripteurs de séjours (pour 21 % du public accueilli en 2011) **avec les communes** (pour 19 % du public). Les séjours destinés à leurs ayants droit pour les premiers ou leurs habitants pour les seconds sont désormais **souvent organisés soit par des associations, soit par des sociétés commerciales, plus souvent pour les comités**

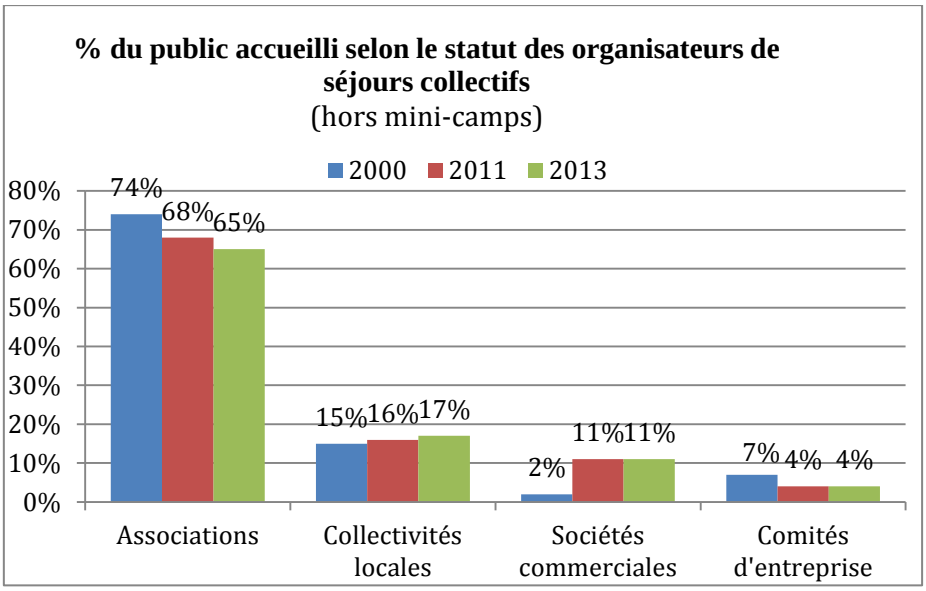
[224] P. Brault. et B. Noulin (2010), « Evolution des pratiques sociales des comités d'entreprise en matière de vacances », Conseil National du Tourisme.

d'entreprise. Les relations entre prescripteurs et organisateurs ont fortement évolué, passant d'une relation de partenariat et de co-construction de projets éducatifs à destination des enfants dans le cadre de conventions, à une relation commerciale structurée par les procédures d'appels d'offres de marché publics. Dans ce cadre, les collectivités locales et les comités d'entreprise de plus en plus en nombreux à recourir à ces procédures tendent à réduire le contenu de leurs appels d'offres à des séjours définis par leurs caractéristiques (activités, destination, prix, etc.) au détriment du contenu pédagogique. Il s'agit souvent ainsi de l'achat de séjours clés en main pour leur public, enfants de salariés d'une même entreprise, résidant dans le même quartier ou la même commune.

Près de 60 % des comités d'entreprise, selon le rapport Ménard[225], **ne proposent plus de séjours collectifs à ses ayants droit mais leur distribuent des chèques vacances**. Le Directeur de l'Agence Nationale pour les Chèques Vacances (ANCV) auditionné dans le cadre du rapport Ménard indiquait que seuls 4 % de ces chèques vacances sont utilisés par les familles pour le départ de leurs enfants en colonie.

Ces multiples facteurs ont contribué à une **forte tendance à la segmentation sociale des séjours**, Michel Ménard distingue ainsi trois catégories qui regroupent pour partie les six profils dégagés par les analyses statistiques de l'Ovlej. Dans ce contexte, il s'avère aujourd'hui difficile pour les opérateurs associatifs de faire vivre leurs projets éducatifs d'apprentissage du vivre ensemble et de mixité des publics. Les enfants issus des classes moyennes étant de moins en moins présents, les différences entre ceux issus de familles en situation sociale ou économique difficile et ceux de milieux sociaux aisés apparaissent renforcées. Cette situation contribue à accentuer les réticences de certaines familles à faire partir leur enfant dans des séjours où il pourrait avoir de « mauvaises fréquentations », ou simplement rencontrer des enfants dont l'histoire ou la situation leur semble trop douloureuse. Une spirale freinant la mixité s'enclenche.

[225] M. Ménard (2013), *Rapport d'information sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs*, *op. cit.*



Source : Mission des Etudes, de l'Observation et des Statistiques (MEOS) du ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative – Stat-info 2012

II. TEMPS ET LIEUX TIERS (TLT) : UN « TROISIEME EDUCATEUR » DES ENFANTS

1. DES TEMPS D'ACTIVITES COMPARABLES AUX TEMPS SCOLAIRES ET A CEUX DES REPAS ET LOISIRS AVEC LES PARENTS

1. 1 en moyenne pour les 11-17 ans : un temps disponible essentiellement réparti entre les TLT (25 %), le temps scolaire (32 %) et le « faire » familial (30 %)

Les enseignements de l'enquête Emploi du temps de l'Insee

L'enquête Emploi du temps permet de reconstituer ce que font les enfants aux différents âges, et de faire apparaître la place respective des temps et lieux tiers par rapport aux deux espaces référents que sont la famille et l'école, à travers la mesure des durées d'activité et des questions complémentaires sur les modalités de ces activités. L'enquête permet ainsi de décrire les occupations des enfants (11-17 ans), selon la taille d'unité urbaine, le milieu socioéconomique des parents (en trois catégories) et le genre de l'enfant et renseigne sur les modalités relationnelles : activités réalisées seul ou en présence d'un parent, d'un autre membre de la famille ou hors de la famille. Les données sont issues de carnets remplis à la fois un jour de semaine et un jour de week-end. Dans cette enquête, l'échantillon est de 669 enfants de 11 à 18 ans en 2009-2010. La taille de cet échantillon est toutefois faible, ce qui limite les possibilités de comparaison intergroupes, seules les différences significatives sur le plan statistique seront donc commentées.

L'Insee a réalisé pour le HCFEA – Conseil enfance et adolescence une exploitation spécifique de l'enquête Emploi du temps, permettant d'isoler les données relatives aux enfants et adolescents. Selon ces données**,** les journées des enfants et adolescents se répartissent très différemment en semaine et le week-end. En moyenne, en semaine (y compris période de vacances scolaires), l'école occupe 30 % du temps hors temps physiologique[226], 40 % si l'on inclut les devoirs et trajets. Le temps « libre **»** (dans la contribution Insee pour le HCFEA, le temps libre est défini comme le temps qui reste une fois retirés le sommeil, l'hygiène, les repas, l'école et les devoirs ou le travail) représente environ 40 % du temps « disponible », et plus de 50 % si on inclut les repas. Le week-end, il représente plus 70 % du temps disponible.

[226] On définit ici le temps physiologique comme l'addition des temps de sommeil et hygiène mais sans les repas qui ressortent davantage de la sociabilité.

Le temps des 11-17 ans

	Week-end	*Semaine*
Temps physiologique	11h28min	10h14min
Repas	02h06min	02h01min
Ecole	16min	03h59min
Devoirs et travail	52min	1H04min
Trajets	1min	32min
Temps « libre » hors repas	09h12min	06h05min
Temps disponible	**12h32min**	**13h46min**
Total	24h	24h

Source EE : exploitation Insee pour HCFEA[227]

Le temps physiologique regroupe ici le sommeil et l'hygiène. Il s'agit ici d'un temps moyen mesuré au moment de l'enquête, qui selon les zones a pu coïncider avec des vacances scolaires. Il ne faut donc pas directement prendre ces temps-là comme des « dimensionnements », mais plutôt les examiner relativement les uns aux autres. On définit le temps disponible (calcul HCFEA) comme 24 heures – temps « physiologique » (sommeil et hygiène). Comme on dort plus le week-end, il y a moins de temps disponible à répartir entre les diverses activités de la journée.

Le temps libre des semaines comprend ici des périodes d'école et vacances scolaires, il se répartit entre un temps libre de 10 heures et 24 minutes pour les périodes de congés (83 % du temps disponible) et de 4 heures et 7 minutes en temps scolaire (29 % du temps disponible). Les trajets scolaires occupent également une place significative en semaine, à hauteur de 45 minutes en moyenne. Les repas comprennent des moments en famille, des moments à l'école, des moments seuls : il conviendrait de les répartir entre temps physiologique, temps libre hors famille hors école et temps familiaux. Dans ces tranches d'âge les repas hors école sont très majoritairement pris avec les parents.

Pour évaluer le temps des TLT, on peut partir de la catégorie « temps libre » et retrancher le temps passé avec les parents ou d'autres personnes du ménage (mais cela comprendra alors du temps libre à la maison seul ou devant son écran) ou retrancher le temps passé à la maison et ajouter le temps des écrans hors parents.

	Week-end		*Semaine*		
Temps libre hors repas	*à la maison*	*hors de la maison*	*à la maison*	*hors de la maison*	
Seul	02h40min	15min	02h03min	22min	
Avec les parents	01h23min	01h12min	52min	33min	
Avec quelqu'un du ménage	32min	14min	25min	10min	
Avec une connaissance hors du ménage	21min	02h04min	6min	01h11min	
Total temps "libre"	4h56 min	3h45min	3h26min	2h16min	
Total temps libre hors famille en min	181	139	129	93	
en % temps disponible	24%	18%	16%	11%	
temps d'écran sans famille	15%		10%		*pondéré*
estimation TTL en % tps disponible	**34%**		**21%**		**25%**

Source : Insee, calcul HCFEA. Le ménage comprend notamment la fratrie. On ajoute le temps libre hors maison hors famille rapporté au temps disponible avec le temps d'écran sans famille rapporté au temps disponible.

[227] S. Grobon pour HCFEA

Le temps libre hors école et sans les parents ou la fratrie représente environ 42 % du temps disponible le week-end et 27 % en semaine. Mais ce temps contient des grandes plages de temps seul à la maison. Si l'on ne retient du temps seul à la maison, que le temps sur écran, alors **le temps des TLT représente en moyenne 25 % du temps disponible** (21 % en semaine et 34 % le week-end).

Sachant que par ailleurs les enfants et adolescents passent un temps important à la maison seul ou avec leurs frères et sœurs mais sans les parents à la maison.

Ce temps est à comparer au temps scolaire qui représente 32 % du temps disponible.

	Week-end	*Semaine*	*pondéré*
Ecole	16	239	
en % temps disponible	*2 %*	*29 %*	*21 %*
Devoirs / T	52	64	
Trajets	1	32	
Temps scolaire	69	335	
en % temps disponible	*9 %*	*41 %*	*32 %*

Source : Insee, calcul HCFEA

On peut aussi comparer ce temps avec un temps du « **faire ensemble familial » (30 % du temps disponible)**, ou plus largement de temps de co-présence familial ou à la maison. Contrairement aux jeunes adultes, les enfants et adolescents passent une part importante de leur temps libre hors de la maison avec les parents (autour d'un tiers le week-end et un quart en semaine). Les repas des 11-17 ans sont souvent pris avec les parents (plus de deux tiers le week-end et la moitié en semaine).

Temps parents et autre famille	Week-end	Semaine	Pondéré
Repas avec les parents	87	55	
sans les parents mais autre famille	23	41	
Temps libre avec les parents	155	85	
sans les parents mais autre famille	46	35	
	311	216	243
en % temps disponible	*41 %*	*26 %*	*30 %*

Source : Insee, calcul HCFEA

Notons que le temps du « faire familial » est ici sous-estimé : on peut y ajouter le temps des trajets (75 % des trajets en semaine et 90 % des trajets le week-end) qui sont accompagnés par un membre de la famille, ce qui changerait un peu le curseur entre temps familial et

temps scolaire. De même une partie des devoirs sont **faits avec les parents ou les frères et sœurs** (**environ 20 % du temps de devoirs en semaine et 16 % le week-end**)[228].

Enfin, il va de soi que ce temps du « faire en famille » n'est pas le tout du temps familial : le temps du soin pour les petits et la présence sans « faire avec » doit être pris en compte pour appréhender le total « temps familial / être à la maison ». Le temps seul est aussi un temps susceptible d'être encadré/**cadré à distance par les parents**. D'une manière générale, les enfants peuvent aussi avoir des temps à la maison seuls, sans activité partagée avec leur famille.

Enfin, ce temps connaît des **variations importantes selon le moment de la semaine, et selon les congés scolaires.**

		11 à 17 ans	
		Semaine	
	Week-end	**Congés**	**Période scolaire ou de travail**
Temps physiologique	13:37	13:23	11:45
Dont sommeil	10:36	10:39	8:47.
hygiène, santé	0:52.	0:53.	0:51.
repas	2:05.	1:50.	2:05.
Temps scolaire et de travail	1:10.	0:12.	8:06.
Dont école	0:15.	0:00.	5:46.
Travail	0:03.	0:00.	0:31.
Devoirs	0:48.	0:12.	0:54.
Trajets domicile école/travail	0:00.	0:00.	0:45.
en % du temps disponible	***9 %***	***2 %***	***56 %***
Temps « libre » et repas (1)	11:17.	12:14	6:12.
en % du temps disponible	***90 %***	***98 %***	***43 %***

Source : Insee pour HCFEA, calculs HCFEA
(1) temps disponible – temps scolaire et assimilé.

[228] Source Insee pour HCFEA

1.2 Autre approche : les emplois du temps des enfants et adolescents scolarisés

En 2014, il y avait environ 13 millions d'enfants âgés de 3 à 18 ans. 97 % des enfants de 3 à 5 ans sont scolarisés sur des durées variables.

TABLEAU 1
Taux de scolarisation des enfants âgés de 3 à 5 ans

En %

Âge au 31 décembre 2013	Uniquement le matin	Le matin et un à trois après-midi par semaine	À temps complet
3 ans	19	12	63
4 ans	1	10	86
5 ans	1	9	89
Ensemble des 3-5 ans	**7**	**10**	**79**

Lecture • 19% des enfants âgés de 3 ans vont à l'école uniquement le matin.
Champ • France métropolitaine, enfants âgés de 3 à 5 ans au 31 décembre 2013.
Source • Enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants, DREES, 2013.

Puis les enfants de 6 à 10 ans sont majoritairement scolarisés (100 % à 6 ans et 98,7 % à 10 ans).

11 millions d'enfants et d'adolescents de plus de 6 ans dont 96 % sont scolarisés. Plus précisément, **99 % des enfants sont scolarisés jusqu'à 14 ans**, le taux diminue avec la fin de la scolarité obligatoire et les phénomènes de « décrochage » scolaire[229].

Les journées des enfants sont en partie déterminées par les rythmes scolaires, qui comportent à la fois une certaine unité nationale (volume horaire de l'enseignement de socle commun) et des disparités qui tiennent à l'organisation territoriale des écoles, aux scolarités spécifiques liées au handicap et aux problèmes de santé, puis aux différenciations progressives au cours de la scolarité (options et orientations). Le temps hors école se déduit donc à partir du temps scolaire. Globalement, le calendrier scolaire national obéit à des principes définis dans la loi (article L. 521-1 du code de l'éducation) : il comporte **trente-six semaines de classe au moins réparties en cinq périodes de travail**, de durée comparable, séparées par quatre périodes de vacances scolaires.

Les journées des enfants scolarisés en milieu ordinaire pendant l'école élémentaire et préélémentaire (6,8 millions d'enfants scolarisés dans le premier degré, 4,1 millions en école élémentaire) s'organisent selon les décrets relatifs à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. Celui du 24 janvier 2013 avait fixé de nouveaux principes : l'étalement des **24 heures d'enseignement hebdomadaire** sur neuf demi-journées, incluant le mercredi matin. A partir de la rentrée 2017, l'étalement pourra se faire sur quatre jours au choix des communes. Par ailleurs, des activités pédagogiques complémentaires aux heures d'enseignement sont organisées en groupes restreints.

[229] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance - ministère de l'Education nationale (DEPP) / dernières données disponibles sur : www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3 %A9es_publiques : voir annexe 7, « Taux de scolarisation et emploi du temps ».

Les journées des enfants scolarisés en milieu ordinaire pendant le collège [230]

Volumes horaires des enseignements obligatoires applicables aux élèves du niveau sixième

Enseignements	***Horaires hebdomadaires***
Éducation physique et sportive	4 heures
Enseignements artistiques *	1 heure + 1 heure
Français	4,5 heures
Histoire-géographie / Enseignement moral et civique	3 heures
Langue vivante	4 heures
Mathématiques	4,5 heures
SVT, technologie, physique-chimie	4 heures
Total **	**23 + 3 heures *****

** Chacun de ces enseignements peut être organisé à raison de 2 heures hebdomadaires sur un semestre.** S'y ajoutent au moins 10 heures annuelles de vie de classe. *** Ces 3 heures hebdomadaires sont consacrées aux enseignements complémentaires sous la forme d'accompagnement personnalisé.*
Source : Eduscol (portail national d'informations et de ressources mis en place par le ministère de l'Education nationale pour les professionnels de l'éducation).

Entre la 5ème et la 6ème, la durée des enseignements est également de 26 heures (22 heures + 4 heures d'accompagnement). A titre indicatif, ces durées peuvent être comparées au temps éveillé des enfants et adolescents, soit environ 40 % du temps éveillé passé à l'école[231] pendant la semaine sur 36 semaines. **On retrouve les ordres de grandeur de l'enquête Emploi du temps pour les plus de 11 ans.** Cela correspondrait également à 28/30 % du temps éveillé des enfants sur toute l'année.

Tableau 1 **Évolution du temps de sommeil déclaré pour les jours avec classe le lendemain (TSTAC), ainsi que pour les jours sans classe le lendemain (TSTSC) ; fréquence de la dette de sommeil et du sommeil trop court en fonction de l'âge et du sexe. Enquête HBSC 2010, France** / ***Table 1 Trends in total sleep time before schooldays (TSTAC) , total sleep time before non-schooldays (TSTSC), frequency of sleep debt and of short sleep by age group and sex. 2010 HBSC Survey, France***

Total (n=8 393)	11 ans n=1 258	12 ans n= 1 738	13 ans n= 1 733	14 ans n= 1 864	15 ans n= 1 800	Moyenne du total	Significativité ANOVA entre les groupes
Temps moyen de sommeil avec classe le lendemain TSTAC (ET)	9h26 (1min)	9h01 (1min)	8h39 (2min)	8h18 (2min)	7h55 (2min)	8h41 (1min)	***
Temps moyen de sommeil sans classe le lendemain TSTSC (ET)	10h17 (2min)	10h10 (2min)	9h56 (2 min)	9h56 (2 min)	9h44 (2 min)	10h01 (1min)	***
Dette de sommeil : % avec TSTSC - TSTAC >2 h	16,0%	20,4%	26,5%	32,6%	40,5%	27,0%	***
Sommeil trop court : % avec TSTAC <7 h	2,6%	5,6%	10,5%	16,2%	24,6%	11,7%	***
Garçons n=4 643	**11 ans**	**12 ans**	**13 ans**	**14 ans**	**15 ans**	**Total**	
Temps moyen de sommeil avec classe le lendemain TSTAC(ET)	9h29 (2 min)	9h03 (2 min)	8h44 (2 min)	8h20 (2 min)	8h00 (1 min)	8h45 (1 min)	**
Temps moyen de sommeil sans classe le lendemain TSTSC(ET)	10h03 (3 min)	9h57 (3 min)	9h47 (3 min)	9h44 (3 min)	9h34 (1 min)	9h50 (1 min)	***
Dette de sommeil : % avec TSTSC - TSTAC >2h	11,8%	16,2%	22,6%	27,6%	32,7%	22,1	***
Sommeil trop court : % avec TSTAC <7 h	2,7%	6,3%	9,3%	17,0%	23,6%	11,4	***
Filles n=4 608	**11 ans**	**12 ans**	**13 ans**	**14 ans**	**15 ans**	**Total**	**NS**
Temps moyen de sommeil avec classe le lendemain TSTAC(ET)	9h29 (2 min)	9h00 (2 min)	8h36 (2 min)	8h18 (2 min)	7h53 (1 min)	8h40 (1 min)	***
Temps moyen de sommeil sans classe le lendemain TSTSC(ET)	10h30 (3 min)	10h22 (3 min)	10h05 (3 min)	10h08 (3 min)	9h54 (1 min)	10h12 (1 min)	***
Dette de sommeil : % avec TSTSC - TSTAC >2 h	18,3%	24,3%	30,1%	37,3%	47,6%	31,9	***
Sommeil trop court : % avec TSTAC <7 h	1,9%	4,9%	11,7%	15,5%	25,2%	11,9	***

NS = non significatif ; *** $p < 10^{-3}$; ** $p < 10^{-2}$: (ET) = écart-type.

[231] En rapportant le nombre d'heures d'enseignements hebdomadaires au volume horaire total de 9 demi-journées de cours / sur la base d'un temps de sommeil ou apparenté de 8,5 heures et en ajoutant un temps de trajet école aller-retour minimum de 30 minutes.

1.3 Le poids des TLT chez les 3-10 ans : moins de données précises

Nous ne disposons **pas de données aussi précises** que la tranche d'âge des 11-17 ans qui permettent de calculer les durées des TLT et de les comparer aux autres temps de vie de l'enfant. Néanmoins, la fréquentation des accueils périscolaires et des centres de loisirs, très développée sur ces tranches d'âge, notamment avec les développements des TAP et NAP ces dernières années, montre que les TLT occupent une place importante dans la vie des enfants jusqu'à la fin de l'école élémentaire. Il est possible d'estimer le temps libre après ou avant l'école en semaine et de le comparer au temps éveillé (voir ci-avant), mais plus compliqué d'en extraire le temps hors maison / hors parents et famille.

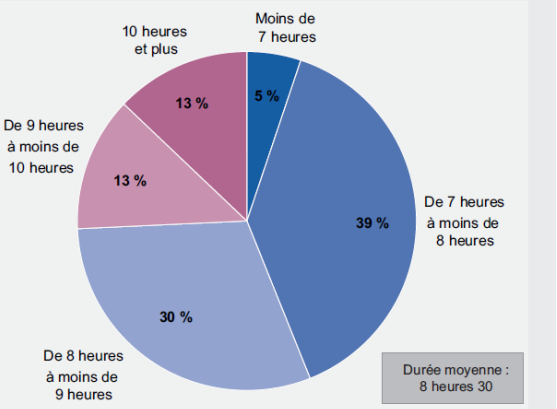
Parmi les enfants âgés de 3 à 10 ans, 76 % des enfants utilisent l'accueil périscolaire pour des durées qui peuvent aller jusqu'à deux heures par jour[232] :

- 85 % des enfants dont les deux parents travaillent ;
- 61 % des enfants quand l'un des parents ne travaille pas.

Parmi les enfants âgés de 3 à 10 ans : l'accueil périscolaire du soir est fréquenté par 39 % des enfants (22 % tous les jours ou presque) et l'accueil du matin par 21 % (12 % tous les jours en moyenne)[233]. La durée de présence effective à l'école varie donc sensiblement autour d'une moyenne à 8 heures et 25 minutes :

- 57 % des enfants y passent en moyenne 7 heures et 25 minutes ;
- 7 % y passent 9 heures et 50 minutes (ceux qui ont fréquenté à la fois les accueils du matin et du soir).

Graphique 2 - Répartition des enfants âgés de 3 à 10 ans selon la durée théorique de leur journée d'école [incluant les temps d'accueil périscolaires le cas échéant (en %)]



Source : Cnaf - TMO. **Base** : ensemble des répondants

12 % des enfants de 3 à 10 ans fréquentent le centre de loisirs le soir en semaine et/ou le mercredi après-midi. 14 % des enfants ne fréquentent le centre de loisirs que pour les vacances.

[232] En incluant les activités périscolaires de la pause méridienne (que nous ne traitons pas dans ce rapport).
[233] Cnaf (2017), « Baromètre des temps et activités péri et extrascolaires 2016 », *op. cit.*

30 % des enfants âgés de 3 à 5 ans y sont accueillis au moins une fois par semaine[234]. Le **mercredi,** les enfants de 3 à 5 ans ne sont que 8 % à être confiés à titre principal à un centre de loisirs. En revanche, il y a des recoupements, les enfants gardés par leurs parents ou membres de la famille peuvent aussi avoir des activités extra-familiales (20 % des enfants fréquentent le centre de loisirs ou pratiquent une activité sportive ou culturelle au cours du mercredi).

***

Finalement, les tiers temps constituent un troisième moment éducatif d'importance quantitative comparable aux temps scolaires et au faire ensemble avec les parents. Ce temps est bien sûr vécu à partir des mobilisations symboliques et affectives en partie construites par la famille, le regard scolaire, les normes sociales valorisant plus ou moins divers registres d'activités. Par ailleurs, il sera **diversement investi** :

- selon que les enfants et adolescents y vivent des moments « occupationnels » ou porteurs de reconnaissance (de leur identité, d'une valeur, etc.), ce qui suppose à la fois un investissement singulier de l'enfant et des réalisations, mais aussi un environnement social et institutionnel qui cautionne et valorise ;
- selon que les enfants y fassent de bonnes ou de mauvaises rencontres, ou pas de rencontre ;
- selon que les enfants y soient actif ou pas ;
- selon que les enfants y découvrent ou pas des goûts, apprennent des choses qui ouvrent des horizons ;
- selon que l'activité soit effectuée avec une certaine continuité permettant de se construire, mais aussi que l'enfance puisse tâtonner…

[234] C. Charavel (2016), « Avant et après l'école, qui prend en charge les jeunes enfants scolarisés ? », *op. cit.*

2. Entre mobilites et proximites, des lieux d'activite et des espaces de liberte pour se developper

L'enfant, l'adolescent, se construisent dans l'espace proche, lieux de résidence et bassin de vie quotidienne qui délimitent ses opportunités de rencontres et de relations. Cet espace est plus ou moins limitatif selon les potentiels de mobilité des enfants, en partie dépendants des potentiels de mobilité et disponibilité de leurs familles, notamment pour accéder à des activités, plus ou moins éloignées du domicile, situées sur un territoire plus ou moins bien doté et relié à d'autres territoires par des transports. Parler de l'espace des enfants et adolescents, c'est aussi s'intéresser à la délimitation d'un monde « à eux »[235], constitué à l'écart des adultes, hors des quartiers d'habitation, ou, au contraire, exposé comme une contre-proposition.

2.1 Grandir en milieu urbain, périurbain, rural : entre valorisation de son territoire et relégation

L'espace physique, administratif et politique, détermine des lieux de vie différenciés pour les enfants et adolescents : non seulement les lieux de scolarisation, de résidence (pas toujours identiques) mais aussi les lieux de loisirs et les possibilités de socialisation.

20 % des enfants et adolescents vivent en dehors des grandes aires urbaines.

Part d'enfants de 0 à 17 ans vivant en 2013 … (en %)			
dans un grand pôle urbain	dans une commune du périurbain	en dehors des grandes aires urbaines	en commune isolée
57,3	26,7	16,1	4,0

Champ : France métropolitaine + DOM

Source : Insee, recensement de la population 2013 (2012 pour Mayotte) ; traitement DEPP (géographie de l'école 2017)

[235] E. Ramos et F. de Singly (2016), « La construction d'un espace "à nous" : la mobilité spatiale à l'adolescence », *Annales de la recherche urbaine*, n° 111, février.

LES DIFFÉRENTS TYPES DE TERRITOIRES DANS LA STATISTIQUE PUBLIQUE[236]

Le zonage en aires urbaines (ZAU), défini sur la base du recensement de 1999, décline le territoire en deux grandes catégories :
– l'espace à dominante urbaine, composé des pôles urbains et du périurbain (couronnes périurbaines et communes multipolarisées) ;
– l'espace à dominante rurale, qui comprend des petites unités urbaines et des communes rurales.

Le périurbain est composé des communes sous influence urbaine du fait des déplacements domicile-travail : communes périurbaines et communes multipolarisées.

Un pôle rural est composé des communes n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine et comptant 1 500 emplois ou plus.

Une aire urbaine est un ensemble de communes, d'un seul tenant et sans enclave, constitué d'un pôle urbain (commune offrant au moins 5 000 emplois) et de communes rurales ou unités urbaines (couronne périurbaine) dont au moins 40 % de la population résidente ayant un emploi travaille dans le pôle ou dans des communes attirées par celui-ci.

Les communes multipolarisées sont situées hors des aires urbaines. 40 % ou plus des actifs résidant dans ces communes travaillent dans plusieurs aires urbaines, sans atteindre ce seuil avec une seule d'entre elles. Un espace urbain multipolaire est un ensemble d'un seul tenant de plusieurs aires urbaines et des communes multipolarisées qui s'y rattachent.

Unité urbaine (UU) : la notion d'« unité urbaine » repose sur la continuité de l'habitat : est considéré comme telle un ensemble d'une ou plusieurs communes présentant une continuité du tissu bâti et comptant au moins 2 000 habitants. La condition est que chaque commune de l'unité urbaine possède plus de la moitié de sa population dans cette zone bâtie. Les unités urbaines englobantes des zones urbaines sensibles sont les unités urbaines comprenant chacune au moins une ZUS.

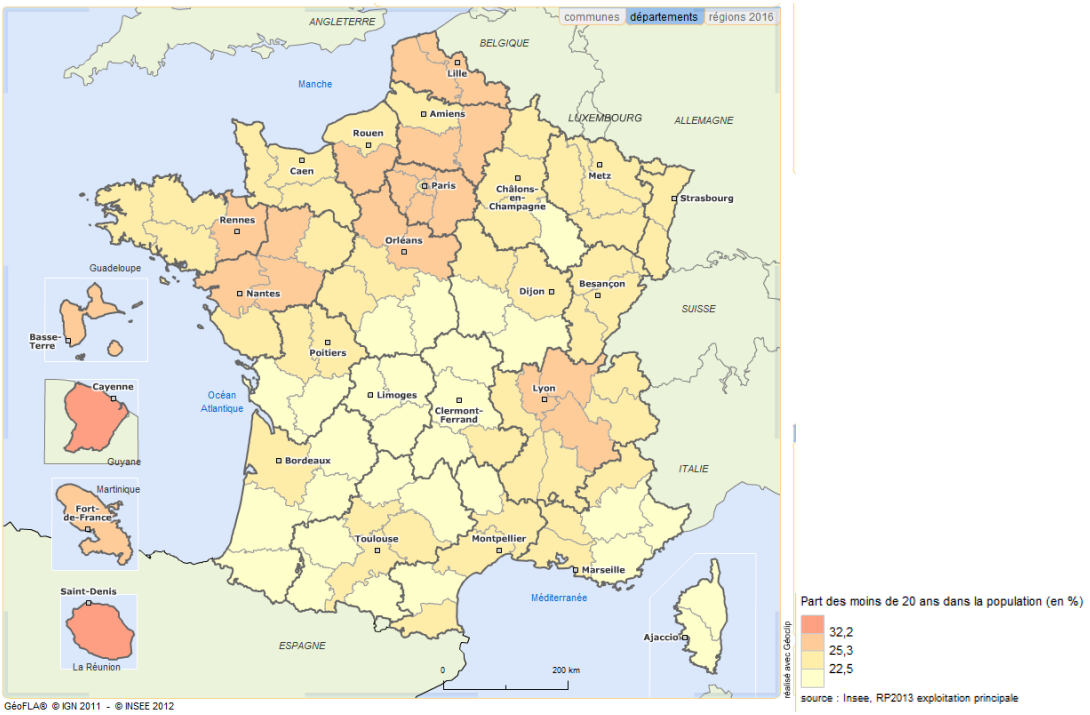
Zone d'emploi : une zone d'emploi est un espace géographique à l'intérieur duquel la plupart des actifs résident et travaillent, et dans lequel les établissements peuvent trouver l'essentiel de la main-d'œuvre nécessaire pour occuper les emplois offerts.

Zones urbaines sensibles : les ZUS sont des territoires infra-urbains définis par les pouvoirs publics pour être la cible prioritaire de la politique de la ville, en fonction des considérations locales liées aux difficultés que connaissent les habitants de ces territoires.

Zones de revitalisation rurale : les zones de revitalisation rurale (ZRR) sont des zones rurales défavorisées caractérisées par un faible niveau de développement économique.

[236] F. Labadie (2014), « Les jeunes sur les territoires : une jeunesse surtout urbaine », in : Francine Labadie (dir.), « Parcours de jeunes et territoires », Rapport de l'Observatoire de la jeunesse, INJEP, La documentation française, p. 29.

Part des moins de 20 ans par région en France en 2013



Source : Insee, 09/11/2016 (www.insee.fr/fr/statistiques/2522482#titre-bloc-11).

A côté des contraintes sociales et territoriales, ces espaces de vie sont également déterminés par les modalités de mobilité et d'habiter des jeunes (savoir/pouvoir se déplacer seul avec l'accord de ses parents, être accompagné, avoir des amis dans son quartier ou pas, etc.). Ces deux dimensions posent des questions au politique à travers les équipements et l'aménagement du territoire, les transports et les mesures favorisant l'égalité de l'accès à ces ressources, notamment aux TLT.

Le programme de recherche *Ineduc*[237] interroge ainsi les inégalités éducatives et la construction des parcours des 11-15 ans dans leurs espaces de vie, croise les conditions socio-spatiales des pratiques éducatives avec les lieux, les statuts sociaux, les politiques éducatives publiques, le genre et les représentations des adolescents. Ces enjeux éducatifs sont explorés au regard de la scolarité tout en prenant en compte les pratiques de temps libre et de l'espace, le contexte des loisirs sportifs et culturels et les environnements numériques.

Les enfants des villes

Les élèves urbains des académies de Bordeaux, Caen et Rennes enquêtés lors de la recherche *Ineduc*, conservent, à côté de leurs activités numériques personnelles (voir *infra*), une importante pratique culturelle : possession de livres, fréquentation de bibliothèques ou de musées. Ils pratiquent également plus de sport. Les adolescents et adolescentes urbains vont plus fréquemment au concert ou au spectacle, et sont ceux qui invitent le plus de copains à la maison. S'ils partent moins en voyages scolaires, ils partent davantage en vacances en famille.

[237] Programme ANR porté par le laboratoire Espaces et sociétés de l'université Rennes 2 qui s'est déroulé de janvier 2012 à octobre 2015, auprès de collégiens âgé de 11 à 15 ans dans trois académies scolaires : Bordeaux, Caen et Rennes.

La non-pratique d'activités des jeunes résidents d'Ille-et-Vilaine en 2006

◆ Tableau n° 21 : Les enfants ne pratiquant aucune activité ◆

Structure par âge des non-pratiquants			
Age	Effectifs	Fréquence	Part des non-pratiquants sur le total des enfants
6-10 ans	22	16,8 %	6,4 %
11-17 ans	47	35,9 %	11,8 %
18-24 ans	62	47,3 %	48,4 %
Total	131	100 %	15,0 %
Lieu de résidence des non-pratiquants			
Type de commune	Effectifs	Fréquence	Part des non-pratiquants sur le total des enfants
Urbain	36	27,5 %	9,6 %
Périurbain	53	40,5 %	14,7 %
Rural	42	32,0 %	30,9 %
Total	131	100 %	15,0 %
Enquête réalisée par Olivier DAVID, auprès de 503 familles d'Ille-et-Vilaine			

Source : Olivier David, « Le temps libre des enfants et des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux. Les pratiques sociales, l'offre de services, les politiques locales », HDR géographie, Volume 2, université Rennes 2, 2010

La non-pratique d'activité est géographiquement différenciée, même si l'âge est la variable la plus influente.

Les enfants des campagnes

Grandir en espace de faible densité et notamment rural est assez peu étudié, non seulement concernant les jeunes[238] mais davantage encore concernant les enfants plus petits. Concernant les jeunes, une étude[239] montre qu'ils ont des représentations et des expériences variables d'un même territoire, entre valorisation, nécessité de penser une intégration spatiale, et relégation sociale :

- le territoire comme « piège » : certains jeunes ressentent un vide, « il n'y a rien ici ». Isolement et monotonie sont fortement ressentis. Les jeunes ont alors le sentiment d'être pris au piège, que la réussite n'est pas pour eux ;
- le territoire comme « rempart » : l'isolement est ressenti mais vécu sur un versant positif, protecteur, et offrant un cadre de vie de qualité ;
- un « espace revendiqué » : certains jeunes apprécient leur cadre de vie tout en le dépassant. Ils tirent profit de plusieurs opportunités ici et ailleurs, mais soulignent que cela nécessite une autonomie et un dynamisme renforcés (« il faut se bouger »).

Les socialisations des adolescents ruraux sont fortement différenciées en fonction de l'âge[240].

[238] Sur la jeunesse en milieu rural, voir le travail de N. Renahy (2005), *Les Gars du coin*, Paris, La Découverte.
[239] F. Escaffre, M. Gambino et L.Rougé (2007), « Les jeunes dans les espaces de faible densité : d'une expérience de l'autonomie au risque de la "captivité" », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], n° 4 | Automne ; porte sur 14 cantons du « Périgord vert » (nord du département de la Dordogne - densité moyenne de 25 hab./km^2) observant et interrogeant des jeunes de moins de 25 ans (qui y représentent moins de 22 % de la population) sur leurs mode de vie et leur ressenti vis-à-vis du territoire qu'ils occupent.
[240] J. Davaux (2013), « Mobilités du quotidien, manières d'habiter et socialisation d'adolescents d'un village rural francilien », thèse de sociologie, université Paris Est, novembre.

Les enfants qui vivent dans les QPV (Quartiers politique de la ville)

Certaines jeunes passent beaucoup de temps dans leur quartier, sans pour autant se sentir « assignés à résidence » et trouvent à proximité des activités qui les intéressent (« faire du sport, des activités culturelles, passer du temps entre amis, vivre une relation amoureuse, etc. ».). D'autres, attachés à leur quartier, vont pour autant aller « flâner en ville ». D'aucuns dénoncent le risque d'une socialisation, par des « effets de pairs néfastes »[241], et l'influence des expériences négatives des aînés. Le manque de circulation au-delà du quartier serait en revanche à relativiser selon Nicolas Oppenchaim, qui souligne l'hétérogénéité sociale des habitants et leurs mobilités réelles d'un côté, et la surestimation des effets positifs de la mixité résidentielle

Les manières d'habiter dans une ZUS en Ile-de-France

Quatre manières d'habiter des garçons de ZUS en IDF : les « Adolescents du quartier » et les « Associatifs » ont un fort ancrage territorial. Les « Flâneurs » et les « Passionnés » ont une présence intermittente dans le quartier, mais font des expériences différentes de la cohabitation avec les autres citadins (goût pour l'anonymat *versus* sentiment de porter un stigmate).

Quatre manières d'habiter des filles de ZUS IDF : les « Filles de bonne famille », les « Guerrières » ont une forte identité territoriale, le quartier joue un rôle central dans leur définition de soi. Les « Flâneuses exclusives » et les « Encadrées », rejettent leur quartier mais pour des raisons différentes.

La vie et l'intégration sociale des jeunes dans les territoires d'action des politiques de la ville est l'objet de divers travaux qui insistent sur des sentiments de ségrégation ou d'assignation à résidence, le déplacement vers un ailleurs pouvant être éprouvant. Cependant, d'autres travaux montrent des rapports plus complexes des jeunes à ces territoires. D'une part, ils varient en fonction du genre : les filles apparaissent souvent moins dans l'espace public du territoire d'habitation, par exemple sur les terrains de sport libre où elles ne se sentent pas bienvenues[242], mais sont susceptibles de se déplacer plus facilement hors de ce territoire… D'autre part, il semble que si ces jeunes font face à une inégalité de déplacement, ce serait moins par un effet de « quartier » que par celui du milieu social d'origine[243]. Par ailleurs, le rapport au territoire relèverait de l'éducatif : habitudes et représentations transmises au sein de la famille, éventuellement confirmées par des expériences négatives lors des excursions hors du quartier d'habitation, renforcent une identité refermée sur le territoire, voire un repli, qui pour les filles évoluerait aussi vers un repli domestique, au sein de l'habitation plutôt que du quartier.

[241] N. Oppenchaim (2017), « Adolescents de cité. L'épreuve de la mobilité », *op. cit.*
[242] J. Deville (2007), « Investir de nouveaux territoires à l'adolescence », *Sociétés et jeunesses en difficulté* [Enligne], n° 4, Automne.
[243] N. Oppenchaim (2017), « Les adolescents des cités sont-ils enfermés dans des ghettos ? », Observatoire des inégalités (en ligne), 7 février.

2.2. Disparités territoriales d'accès aux activités encadrées et équipements des TLT

Les ressources territoriales varient entre espaces plus ou moins densément peuplés, richesses culturelles, patrimoniales ou naturelles des territoires + politiques publiques d'accès aux services et équipements.

Accueils de loisirs sans hébergement : 3 millions de places en périscolaire (sous réserve des limites méthodologiques pour les 3 à 17 ans

On observe un ratio d'environ 42 places pour 100 enfants entre 6 et 11 ans (45 pour 100 sur les 3-11 ans si on suppose que les enfants de moins de 3 ans ne fréquentent que peu les centres de loisirs) mais de moins de 5 pour 100 pour les adolescents

Cela dit, certains enfants peuvent occuper plusieurs créneaux. Il faudrait rapprocher ce chiffre des 26 % d'enfants dont les parents déclarent qu'ils fréquentent des centres de loisirs (baromètre des temps et activité périscolaires).

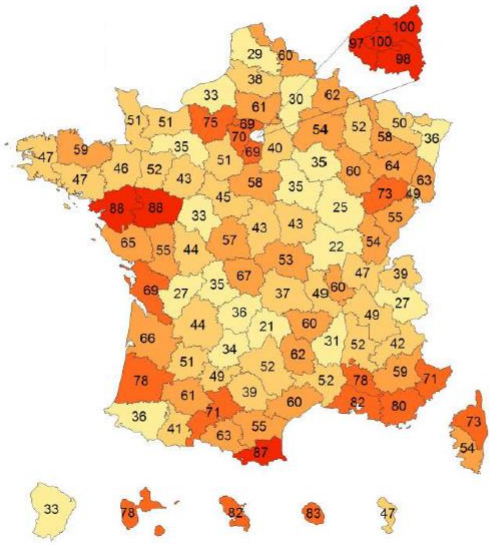
Estimations nombre de places au 1er mars 2017	**2008-2009**	**2009-2010**	**2010-2011**	**2011-2012**	**2012-2013**	**2013-2014**	**2014-2015**	**2015-2016**
ensemble des mineurs								
Le mercredi	686 167	720 976	753 282	783 730	808 323	845 184	887 935	260 651
Le samedi	92 957	97 707	99 979	105 648	105 282	103 436	96 610	83 703
En périscolaire	**689 465**	**765 609**	**828 267**	**911 249**	**960 524**	**1 262 654**	**2 380 631**	**3 006 288**
Autres jours	79 452	78 451	79 265	84 633	78 757	87 769	88 634	75 386
mineurs âgés de moins de 6 ans								
Le mercredi	*245 751*	*256 192*	*269 677*	*283 102*	*293 267*	*311 861*	*335 736*	*81 556*
Le samedi	*6 181*	*5 926*	*6 042*	*5 877*	*5 658*	*5 288*	*4 987*	*4 206*
En périscolaire	***256 419***	***285 617***	***310 062***	***342 557***	***363 595***	***501 119***	***873 238***	***1 109 495***
Autres jours	*16 874*	*14 479*	*13 876*	*15 411*	*12 080*	*15 038*	*15 471*	*12 492*
mineurs âgés de 6 à 11 ans								
Le mercredi	*339 184*	*357 558*	*374 331*	*389 256*	*403 369*	*423 042*	*448 952*	*123 827*
Le samedi	*25 975*	*27 666*	*27 939*	*29 954*	*28 907*	*28 263*	*26 714*	*23 326*
En périscolaire	*379 402*	*422 230*	*458 461*	*507 491*	*535 615*	*700 779*	*1 450 798*	*1 823 994*
Autres jours	*28 092*	*27 238*	*26 353*	*29 068*	*25 715*	*30 718*	*32 311*	*25 474*
mineurs âgés de 12 à 17 ans								
Le mercredi	*101 232*	*107 226*	*109 274*	*111 372*	*111 687*	*110 281*	*103 247*	*55 268*
Le samedi	*60 801*	*64 115*	*65 998*	*69 817*	*70 717*	*69 885*	*64 909*	*56 171*
En périscolaire	*53 644*	*57 762*	*59 744*	*61 201*	*61 314*	*60 756*	*56 595*	*72 799*
Autres jours	*34 486*	*36 734*	*39 036*	*40 154*	*40 962*	*42 013*	*40 852*	*37 420*

Source : DJEPVA pour Conseil Enfance et Adolescence, base de données du système d'information relatif aux accueils collectifs de mineurs (SIAM); traitement : INJEP-MEOS

En 2013, **la moyenne nationale** (ALSH ou accueil de loisirs sans hébergement) pour 100 enfants et jeunes de 3 à 16 ans, montrait des écarts importants entre départements : moins de 10 places pour 100 enfants en Guyane ou dans des petits départements ruraux (Lozère), plus de 56 places en Haute-Garonne, plus de 40 places pour la Réunion et près de 35 places dans le Nord[244].

Accueil périscolaire et PEDT

Carte 6 : Part des communes disposant d'au moins un accueil périscolaire rapporté au nombre de communes disposant d'au moins une école (en %)



Sources : base de données SIAM (MVJS-DJEPVA) et base de données des établissements scolaires du 1er degré (MEN-DEPP) , traitement MVJS-DJEPVA-INJEP-MEOS ; extraction au 14 septembre 2016

L'évaluation des PEDT montrait une évolution contrastée de l'offre périscolaire.

Sinon on **manque d'indicateurs ciblés sur les enfants et adolescents.**

[244] Haut Conseil de la famille (2013), « Accueil des jeunes enfants et offre de loisirs et d'accueil des enfants et des adolescents autour du temps scolaire : la diversité de l'offre et les disparités d'accès selon les territoires », *Note d'analyse*, février.

2.3 Un accès aux activités extrascolaires dépendant des transports et de l'accompagnement (exemple de l'Ille-et-Vilaine et de l'Ile-de-France)

Les lieux de résidence ainsi que les conditions de vie sont déterminants dans le quotidien de l'enfant et de l'adolescent, notamment au regard des TLT. Ainsi, l'accès et le choix des activités de loisirs instaurés sont marqués par des inégalités, en raison des ressources des parents, qui restreignent certains à un accès aux seules activités gratuites et proches du domicile, par exemple au sein des maisons de quartier. Quant aux jeunes ruraux, ce type d'activités est souvent en nombre limité à proximité de chez eux. Certains parents, notamment en milieu périurbain, vont consacrer une partie de leur mercredi et/ou samedi pour amener les enfants à leurs différentes activités sur des distances parfois importantes.

Dans la recherche *Ineduc en Ille-et-Vilaine*, il est observé des variabilités pour les collégiens de temps passé chaque jour pour se rendre du domicile au collège. Les élèves en zone périurbaine disposent de moyens de transport moins flexibles que ceux des centres-villes (souvent un bus le matin et un le soir) ou dépendent de leurs parents pour leurs trajets domicile-collège. L'allongement en distance et en temps des déplacements s'avère coûteux pour les adolescents en termes de fatigue, voire de réussite scolaire, et de temps libre. **La question des transports et des mobilités varie en fonction non seulement des lieux de résidence, mais aussi des appartenances sociales, du genre et de l'âge.** Nous n'avons pas d'éléments nationaux agrégés.

Les études[245] confirment la place centrale des parents dans l'accompagnement de ces déplacements pour accéder à ces activités, l'âge restant une variable importante dans ces configurations.

Modes de déplacement des enfants résidant en Ille-et-Vilaine lorsqu'ils se rendent à une activité en 2006

◆ Tableau n° 49 : Modalités de déplacement des enfants ◆

Unité : %	Déplacement seul	Accompagné par un parent	Accompagné par une autre personne	Utilisation de transports combinés
Ensemble	51,0	67,9	18,5	6,0
6-10 ans	22,8	90,2	23,3	1,8
11-17 ans	61,4	64,4	17,1	7,0
18-24 ans	94,3	19,5	10,6	13,8
Garçons	52,9	65,7	20,9	5,5
Filles	69,4	70,5	19,7	6,2
Urbain	60,6	63,5	15,1	8,9
Périurbain	41,9	73,7	22,6	5,0
Rural	47,6	65,6	17,5	0,0
Enquête réalisée par Olivier DAVID, auprès de 503 familles d'Ille-et-Vilaine				

Source : Olivier David, « Le temps libre des enfants et des jeunes à l'épreuve des contextes territoriaux. Les pratiques sociales, l'offre de services, les politiques locales », HDR géographie, Volume 2, université Rennes 2, 2010

Se rendre seul sur les lieux des activités augmente avec l'âge : cela concerne 22,8% des enfants de l'enquête entre 6 et 10 ans et 9 jeunes entre 18 et 24 ans sur 10. Concernant

[245] Travaux d'Olivier David.

l'influence du lieu de résidence, les enfants vivant en Ille-et-Vilaine en milieu **périurbain** sont beaucoup **plus fréquemment accompagnés** par leurs parents ou par une autre personne, alors qu'on observe davantage d'autonomie de déplacement des enfants en milieu urbain où s'observe surtout un plus grand recours aux transports combinés (plusieurs modes sont pratiqués). Les transports collectifs (métro, bus urbain, etc.) sont souvent cités. Pour **les enfants vivant à la campagne, si les déplacements seuls sont plus élevés qu'en milieu périurbain** dans le département, une majorité d'enfants reste accompagnée par un parent.

Dans les ZUS d'Ile-de-France observées par Nicolas Oppenchaim, le potentiel de mobilité des jeunes est différent de celui des autres jeunes du territoire francilien, mais ne relève pas d'un moins bon accès en transports en commun aux lieux de loisirs ou de commerce fréquentés par les jeunes de la région, ces quartiers étant situés à proximité de Paris où les possibilités d'activité sont en plus grand nombre (alors que la moitié des adolescents franciliens réside en banlieue lointaine). Certaines activités supposent l'accompagnement par les parents ou d'autres adultes. En moyenne, 40,1 % des filles franciliennes (respectivement 36 % des garçons) ont été accompagnées par leurs parents pour réaliser une activité extrascolaire, mais seulement 21,6 % (resp. 28,3 % pour les garçons) lorsqu'elles appartiennent aux catégories populaires.

Une partie des jeunes ont du mal à se déplacer en raison de peurs transmises par leur famille ou parce qu'ils se sentent stigmatisés. S'ils ont plus de difficultés à se déplacer, c'est aussi parce que leurs parents, appartenant souvent aux catégories populaires, sont moins nombreux à posséder une voiture (plus d'un tiers des adolescents de catégorie populaire vivent dans un ménage non motorisé contre un peu plus d'un quart il y a dix ans[246], alors que le taux de motorisation est resté stable dans les autres catégories sociales dans le même temps). Ils disposent aussi de moins de temps pour accompagner leurs enfants dans leurs déplacements, notamment quand ils sont dans une configuration monoparentale ou travaillent en horaires atypiques[247].

Il en découle une **moindre disponibilité en temps, voiture et ressources monétaires des parents qui pèse davantage sur les filles,** en raison d'un encadrement différent de leurs mobilités à l'adolescence. Elles sont jugées plus vulnérables dans l'espace public, notamment en soirée et dans les espaces très fréquentés. Les filles évitent certains lieux et/ou de se déplacer seules, à la fois dans le quartier et au-delà du quartier. Cet encadrement des filles ne diminue pas avec l'âge et se focalise sur une crainte des transports en commun. Il n'est pas spécifique aux ZUS et se retrouve en contexte rural[248].

Se déplacer à pied est aussi nettement moins fréquent pour les adolescentes des catégories populaires que pour les adolescentes des catégories moyennes et supérieures, alors que les écarts entre garçons des différentes catégories sont nettement moins marqués. Sachant qu'elles sont par ailleurs moins nombreuses à se déplacer accompagnées en voiture pour réaliser des activités, elles semblent constituer un public particulièrement éloigné des activités hors du domicile.

---

[246] N. Oppenchaim (2017), « Adolescents de cité. L'épreuve de la mobilité », *op. cit.*
[247] Rapport HCFEA « Disposer de temps et de droits pour s'occuper de ses enfants, de sa famille et de ses proches en perte d'autonomie », décembre 2017.
[248] J. Devaux (2014), « Les trois âges de la socialisation d'adolescents ruraux : une analyse à partir des mobilités quotidiennes », *Agora débats/jeunesses*, n° 68, p. 25-40.

Enfin, il y a aussi un enjeu du « venir en ville ». Les cartes d'abonnement de transport sont, comme le montre notamment le travail de Nicolas Oppenchaim, particulièrement utiles mais les mobilités vers les centres-villes seront davantage concentrées, en particulier le week-end. Car pour ceux qui en sont éloignés, la ville est aussi l'endroit anonyme, celui où ils ne sont pas attendus, et revêt un caractère d'autant plus aventureux qu'il est fréquenté plus souvent en groupe. Dans la mobilité autonome, *via* les transports en commun, l'équipement ne peut se penser indépendamment du **coût** qu'il représente pour les foyers. L'accès, grâce à des **mécanismes de subvention**, à la carte de transport pour les élèves et étudiants Imagine R en Île-de-France, et par ricochet l'accès aux transports en commun, **semble porter ses fruits** puisque près des deux tiers des adolescents des catégories populaires de plus de 14 ans possèdent cette carte, selon Nicolas Oppenchaim, une proportion équivalente à la moyenne francilienne (qui était de 33,53 % en 2014[249]). L'évolution des ventes de cartes d'abonnement Imagine R scolaires montre que ce sont surtout chez les élèves des zones les plus éloignées (4-5) que les abonnements augmentent, favorisant ainsi des déplacements banlieue-banlieue. De fait, dans son travail, Nicolas Oppenchaim, note que se déplacer hors de son quartier quand on est un adolescent résidant en ZUS ne signifie pas forcément « aller à Paris » mais aussi se déplacer dans des communes voisines.

[249] STIF '2014), « Evaluation du dispositif Imagine R », juillet.

3. DES MODALITES D'ELARGISSEMENT DES RELATIONS, SURTOUT A PARTIR DE 10 ANS

Les enfants et les adolescents se construisent une autonomie progressive, qui passe notamment par la sphère extra-familiale du réseau de relations avec les pairs, mais aussi par les rencontres avec d'autres adultes de référence, bonnes ou mauvaises rencontres. Cette extension de la sphère relationnelle signe une certaine prise de distance avec les parents, qu'il faut se garder de mal interpréter. Il ne s'agit pas d'une désaffiliation préjudiciable mais d'une réélaboration par l'enfant de ses liens, de ses goûts et ses ancrages identitaires, facilitée par des formes de validations parentales implicites[250]. De fait, un certain équilibre des relations aussi bien familiales qu'avec les pairs contribue au bon développement cognitif, social et émotionnel[251], comme en attestent de nombreux travaux en sociologie de l'enfance[252] et en psychologie.

3.1 Avec qui ? Une part importante des activités partagées en famille

Avant 10 ans : surtout en famille

3-6 ans

Pour les plus jeunes, les structures de loisirs et périscolaire sont le mode de garde le plus fréquent après les parents, 30 % des enfants âgés de 3 à 5 ans y sont accueillis au moins une fois par semaine[253], tandis que 64 % des enfants scolarisés à temps complet sont près d'au moins un parent après 17 h.

[250] Voir notamment les interventions du colloque adolescence organisé par France Stratégie en 2013. M. Corcos évoquant son expérience de chef de département de psychiatrie de l'adolescent et de l'adulte jeune à l'Institut mutualiste Montsouris, indique que le comportement humain s'équilibre entre deux notions paradoxales : le besoin de lien et de sécurité, d'une part, et le désir de liberté, de l'autre, chacune de ces tendances comportant des risques si elles s'extrémisent plutôt que de s'accorder. Il distingue trois possibilité pathologiques chez l'adolescent : la suraffiliation, aliénation à l'environnement parental, où l'enfant se construit par imitation ; la désaffiliation qui est un moyen de se détacher à l'extrême du corps familial en recourant à des passages à l'acte sur le corps issu de ses géniteurs (suicide, anorexie, etc.) ; l'organisation d'une filiation à partir d'une absence, l'adolescent cherchant à remplir le sentiment de vide qui est en attente de sens par des excitations (addictions).Voir ensuite discussions avec P. Loncle, F. de Singly.

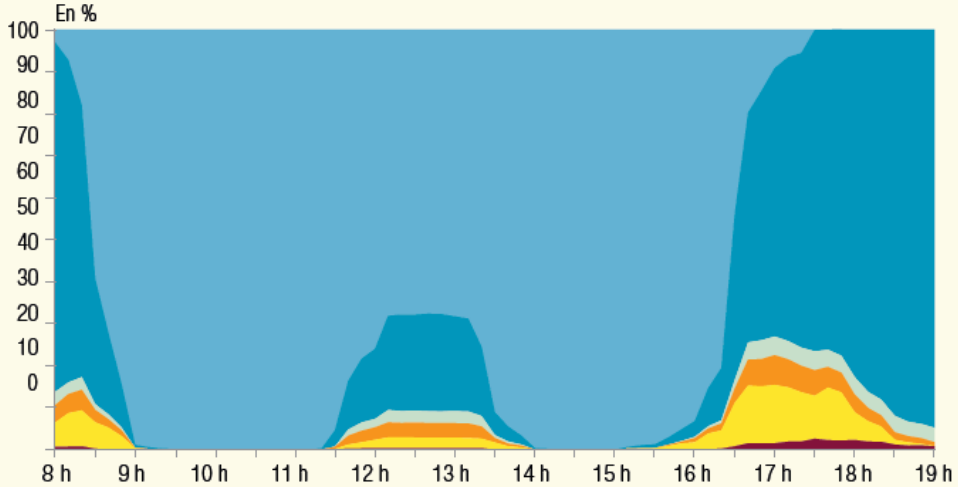
[251] « Les relations familiales et relations avec les pairs », *in* E. Godeau (dir.) (2014), *La santé des collégiens en France.*

[252] Voir annexe Fiche 1 sur l'enfant, acteur social.

[253] C. Charavel. (2016), « Avant et après l'école, qui prend en charge les jeunes enfants scolarisés », *Etudes et résultats*, n° 959, DREES, avril.

GRAPHIQUE 2

Modes de garde des enfants âgés de 3 à 5 ans scolarisés à temps complet en semaine, hors mercredi, entre 8 heures et 19 heures



(1) Assistante maternelle non agréée, jardin d'enfants, activités culturelles ou sportives, personne extérieure à la famille (ami, voisin, baby-sitter…), établissement spécialisé, enfant seul.
Lecture • À 8 heures, 83 % des enfants âgés de 3 à 5 ans scolarisés à temps complet sont avec leurs parents.
Champ • France métropolitaine, enfants âgés de 3 à 5 ans au 31 décembre 2013, scolarisés à temps complet.
Source • Enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants, DREES, 2013.

Le recours a un autre intervenant que les parents après l'école est d'autant plus fréquent que les deux parents travaillent et que le revenu du ménage est plus élevé. Les enfants de familles monoparentales sont plus nombreux à être confiés à un grand-parent ou un autre membre de la famille, et à un accueil périscolaire ou de loisirs.

Le **mercredi,** les enfants de 3 à 5 ans sont nombreux à passer du temps avec leurs parents (73 %) ou leurs grands-parents (11 %). Ils ne sont que 8 % à être confiés à titre principal à un centre de loisirs. En revanche il y a des recoupements, les enfants gardés par leurs parents ou des membres de la famille peuvent aussi avoir des activités extra-familiales (20 % des enfants fréquentent le centre de loisirs ou pratiquent une activité sportive ou culturelle au cours du mercredi).

TABLEAU 4

Fréquence et durée moyenne passée dans chaque mode de garde le mercredi entre 8 heures et 19 heures

	Mode de garde principal (en %)	Taux de recours (en %)	Durée moyenne de recours (h : min)
Parents	73	98	7 : 34
Grands-parents ou autres membres de la famille	11	18	6 : 27
Assistante maternelle, garde à domicile ou établissement d'accueil des jeunes enfants	7	10	6 : 32
Centres de loisirs, activités culturelles ou sportives	8	20	4 : 19

Lecture • Le mercredi, entre 8 heures et 19 heures, 11 % des enfants âgés de 3 à 5 ans sont gardés à titre principal par leurs grands-parents. Au total, 18 % sont gardés (à titre principal ou non) au cours de la journée par leurs grands-parents ou un autre membre de la famille et passent en moyenne 6 heures et 27 minutes avec ces derniers.
Champ • France métropolitaine, enfants âgés de 3 à 5 ans au 31 décembre 2013, scolarisés, qui ne vont pas à l'école le mercredi.
Source • Enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants, DREES, 2013.

Les 6-11 ans

59 % des enfants sont avec leurs parents, et 11 % leurs grands-parents, le mercredi après-midi[254]. Mais en Ile-de-France, 34 % des enfants ne sont pas avec leurs parents contre 23 % dans le reste de la France.

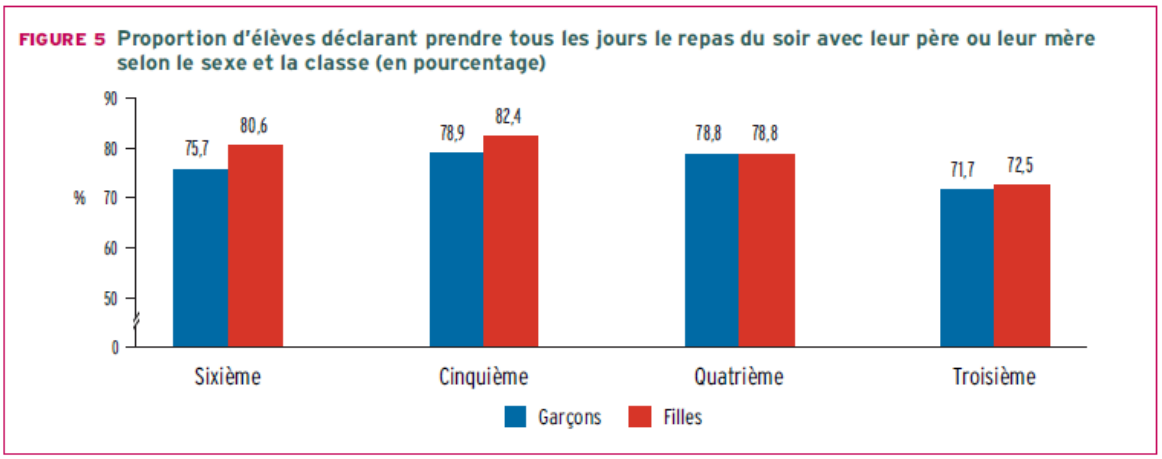
11 à 17 ans

Dans l'ensemble, les enfants de 11 à 17 ans passent une part importante du temps libre hors de la maison avec leurs parents.

Temps parents et autre famille	Week-end	Semaine	Pondéré
Repas avec les parents	87	55	
sans les parents mais autre famille	23	41	
Temps libre avec les parents	155	85	
sans les parents mais autre famille	46	35	
	311	216	243
en % temps non physiologique	*41 %*	*26 %*	*30 %*

Source : Insee pour HCFEA ; calculs HCFEA

Les repas sont également très souvent pris avec les parents. Les collégiens prennent en grande majorité leurs repas en famille, mais plutôt moins en 3ème qu'en 6ème. Par ailleurs, si 20 % des enfants les plus favorisés ne dînent pas avec leurs parents tous les soirs de la semaine, cela concerne 30 % chez les enfants les moins favorisés[255].



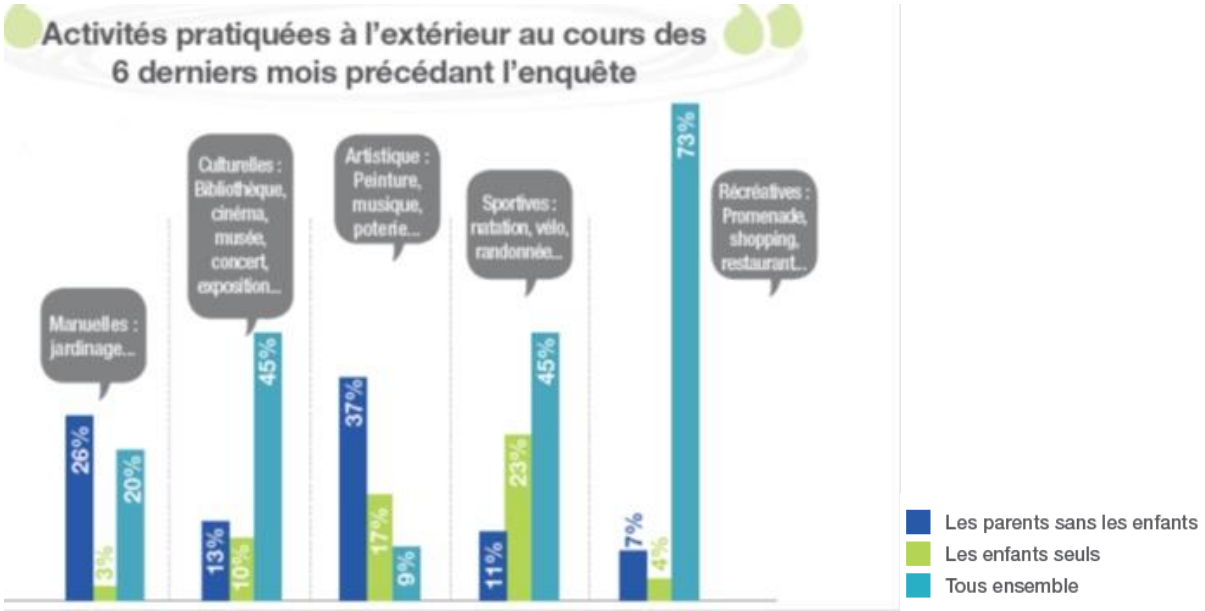
Source : enquête HBSC 2014

Il est difficile d'interpréter à ce stade le poids des différents facteurs contribuant à ces différences : conditions de travail des parents et modes de conciliation vie familiale/vie professionnelle avec l'avancée en âge des enfants ; moindre entente familiale ; sorties plus nombreuses avec les amis.

[254] Haut Conseil de la Famille (2013), « Accueil des jeunes enfants et offre de loisirs et accueil des enfants et adolescents autour du temps scolaire : la diversité de l'offre et les disparités d'accès selon les territoires », *Note d'analyse*.
[255] Enquête HBSC 2014.

L'enfant doit trouver dans les relations avec ceux qui l'entourent des appuis pour se construire[256]. De fait, les **liens familiaux sont généralement très investis et consciemment perçus comme des éléments importants de soutien**. A l'adolescence, les rapports familiaux se modifient. En particulier, les collégiens perçoivent un soutien familial net, mais qui décline à partir de la 6ème. Cela dit, ils sont trois quarts à estimer avoir un bon dialogue avec au moins un parent, même si là encore l'avancée en âge se marque par une certaine détérioration pendant les années collège (âges les plus « difficiles », sachant que les enquêtes HBSC – cf. enquête 2010 – observent en moyenne un mieux-être à partir du lycée)[257]. Selon l'étude Credoc/Scouts, les 11-14 ans attendent essentiellement des adultes qu'ils leur apportent des réponses, du soutien et de l'échange et les fassent bénéficier de leur expérience, notamment les plus jeunes (89 % des 11-12 ans attendent qu'ils prennent le temps de discuter avec eux)[258].

Hors de la maison, certaines activités sont plutôt pratiquées en famille, d'autres sont plus individualisées : pratiques artistiques ou loisirs liés aux multimédias (surtout pour enfants).



Source : Observatoire des familles – UNAF – enquête 2016

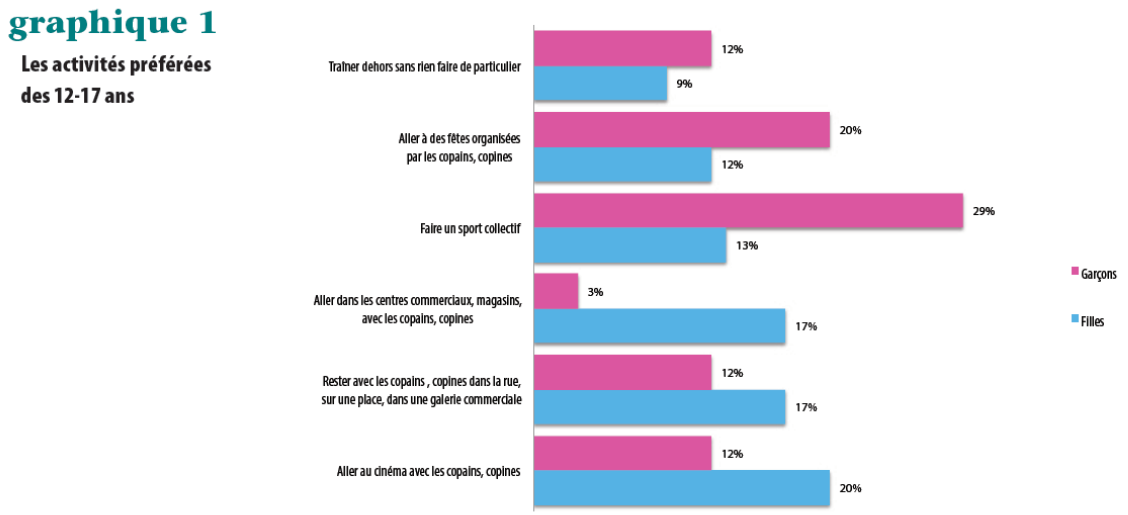
Même pour les pratiques individualisées, les parents sont susceptibles d'être prescripteurs/ insuffleurs d'espaces, d'expériences hors de la maison, et d'accompagner notamment les activités encadrées des enfants.

Avec l'âge, les découvertes, les activités, les conversations se déploient davantage hors d'une sphère familiale, seul ou avec des amis.

[256] S. Giampino (2016), « Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels », *op. cit.*
[257] Voir annexe 8 « Relations avec la famille et les adultes ».
[258] Voir annexe 8 « Relations avec la famille et les adultes ».

3.2 Une autonomisation progressive sur fond de relations avec les pairs, d'activités non familiales et de moments seuls

La **socialisation et la construction identitaire** des adolescents passent par des formes d'éloignement de la sphère familiale et de relations avec les pairs[259], parfois pour « traîner à ne rien faire » , d'autres au travers de loisirs vécus en commun, typiquement les sports collectifs pour les garçons, ou non.



Source : CNAF, «Loisirs des adolescents selon leur profil, IFOP 2010.

D'abord, **les parents laissent davantage leurs enfants seuls** quand ils grandissent. 20 % des collégiens sont seuls à leur domicile après les cours. 17 % des collégiens restent seuls le mercredi (et 26 % quand ils vivent avec un parent seul) : 28 % en Ile-de-France contre 9 % ailleurs[260], ouvrant ainsi aussi un nouvel espace d'expérimentations.

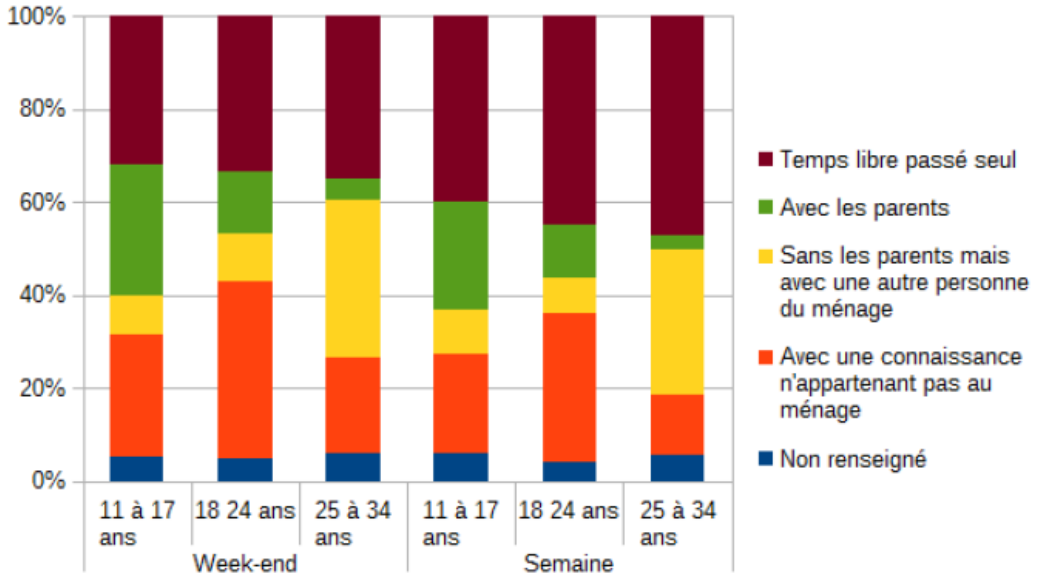
Le temps passé seul à la maison est important, particulièrement pendant les vacances scolaires ou le week-end :

Temps disponible des enfants hors école passé seul en heures[261]

	11 à 17 ans		
	Week-end Congés	Congés	Semaine Période scolaire ou de travail
Passé seul	2:55	3:55	1:44

[259] C. Daha (2015), « Le moment adolescent : la construction de soi à travers les loisirs », *Modes de vie, sociabilités, valeurs*, INJEP, janvier.
[260] Haut Conseil de la Famille (2013), « Accueil des jeunes enfants et offre de loisirs et accueil des enfants et adolescents autour du temps scolaire : la diversité de l'offre et les disparités d'accès selon les territoires », *op. cit.*
[261] Source Insee pour HCFEA.

Qu'elles aient lieu avec des copains ou en solitaire, les activités se déprennent de la sphère familiale. Le temps passé par les enfants âgés de 11 à 17 ans avec des amis ou des connaissances n'appartenant pas au ménage – représente un quart du temps libre en week-end, et un cinquième en semaine : ces proportions sont plus élevées que chez les 18-24 ans, mais plus faible que chez les 25-34 ans[262]. Les adolescents de 16 ans passent plus de temps seuls à la maison ou avec des amis en comparaison des plus jeunes.



Trois quarts des collégiens fréquentent leurs **amis** en dehors de l'école, et une minorité le font tous les jours[263] :

- 74,4 % des collégiens déclarent rencontrer leurs amis en dehors de l'école avant 20 h et, 16,5 % déclarent le faire tous les jours (19,8 % des garçons *vs* 13,0 % des filles) ;
- 35,0 % des collégiens déclarent passer du temps avec leurs amis après 20 h (40,9 % des garçons *vs* 28,9 % des filles).

Le collège marque le tournant pubertaire avec son lot d'autonomisation, de développement de la socialisation et parfois de crises. Les sorties avec des amis en dehors de l'école avant et après 20 h augmentent entre la 6e et la 3e pour les garçons comme pour les filles. En revanche, la proportion de sorties quotidiennes reste stable avec l'avancée dans la scolarité, que ce soit avant ou après 20 h, et quel que soit le sexe. Il s'agit là d'un temps et lieux tiers plus ou moins formel : aussi bien des activités partagées que de la flânerie, de la consommation en commun…

[262] Note Insee pour HCFEA
[263] « Les relations familiales et relations avec les pairs », *in* E. Godeau (dir.), *op. cit.*

FIGURE 7 Proportion d'élèves déclarant rencontrer des amis en dehors de l'école avant 20h et proportion déclarant le faire tous les jours selon le sexe et la classe (en pourcentage)

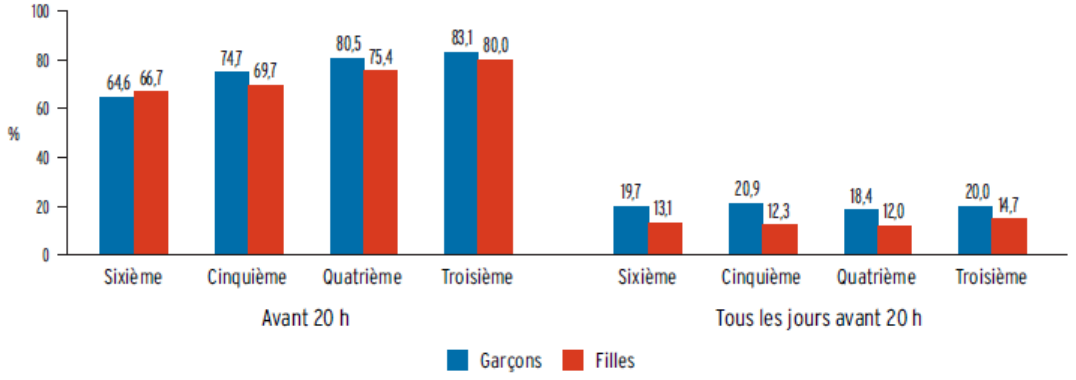
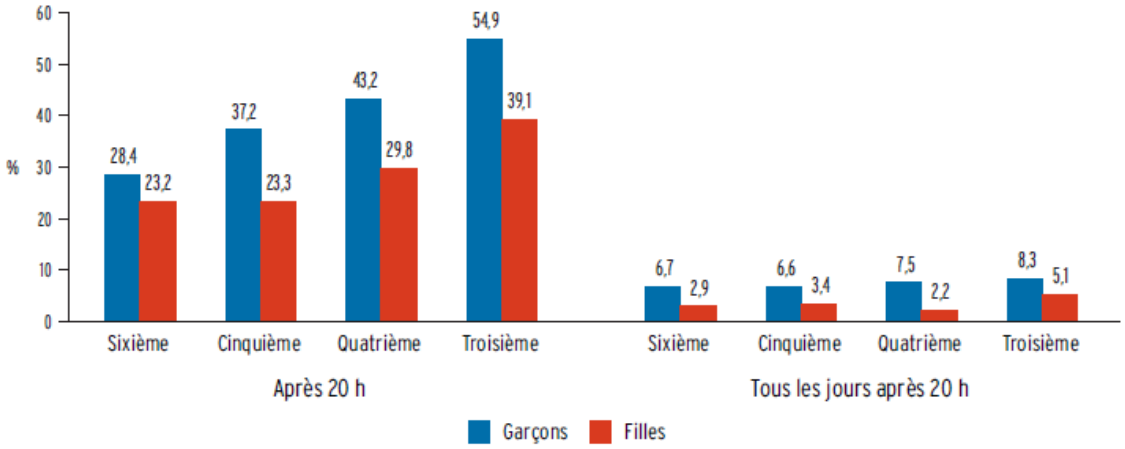


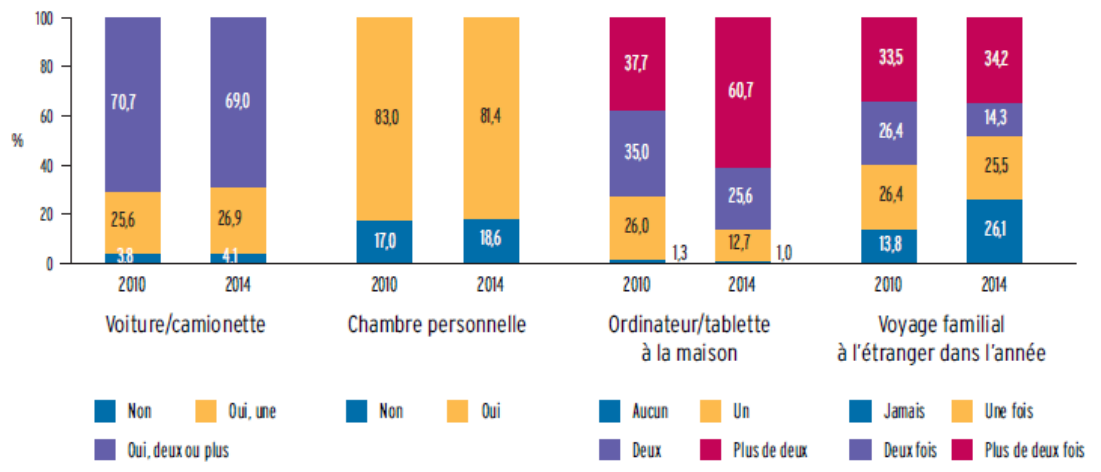
FIGURE 8 Proportion d'élèves déclarant rencontrer des amis en dehors de l'école après 20h et proportion déclarant le faire tous les jours selon le sexe et la classe (en pourcentage)



Source : enquête HBSC 2014

La prise de distance avec les parents peut être par ailleurs facilitée par des **conditions matérielles** facilitant des temps pour soi ou pour une socialisation, à l'abri des regards des parents. Ce peut être le cas d'une « chambre à soi »[264], situation évidemment marquée par des inégalités sociales, ou des pratiques numériques.

FIGURE 5 Distribution des réponses des collégiens aux quatre questions de l'échelle FAS posées lors des enquêtes HBSC de 2010 et 2014, selon la vague de l'enquête



Source : enquêtes HBSC 2010 et 2014

Les préadolescents investissent particulièrement **l'espace de la chambre**, seuls ou entre pairs, et notamment autour de l'usage des technologies de la communication. Les filles investissent plus fortement leur chambre, en compagnie d'un réseau de sociabilités restreint, et autour du partage de confidences et de passions. Les garçons entretiennent quant à eux des sociabilités plus élargies et fluctuantes au sein de leur chambre, et axées fortement sur le jeu et notamment les jeux vidéo.[265] Ces sociabilités collectives entretenues dans l'espace de la chambre ont tendance à décroître avec l'âge, au profit des sorties, voire des bandes, pour les adolescents issus des classes moyennes, chez qui elles restent fortement incitées par les parents en lien avec une représentation péjorative de l'usage de la rue à la jeunesse.

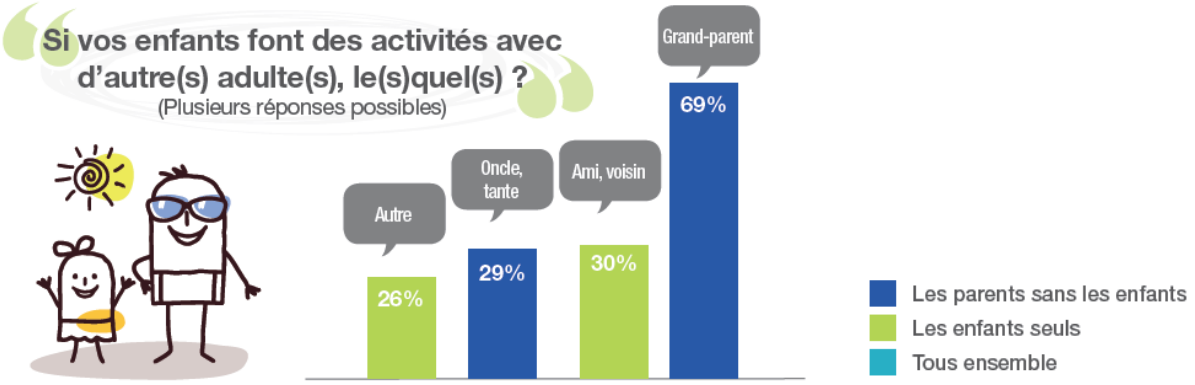
Cette présence au sein de l'espace de la chambre passe alors d'autant plus par l'usage des technologies de la communication, et notamment de **l'internet communicationnel** (autour notamment des **réseaux sociaux**). 41 % des jeunes de 9 à 16 ans se connectent depuis leur chambre ou une pièce privée d'après le baromètre EU Kids online. De même, 37 % des 15-17 ans, 42 % des 13-15 ans et 27 % des 11-13 ans utilisent leur téléphone portable pour surfer sur Internet. Le « nomadisme » à la connexion permet d'échapper au contrôle des adultes : les pratiques numériques opèrent largement hors de la vue des adultes, ce qui pose des questions de protection (*Enfants et écrans : grandir dans le monde numérique*, Rapport 2012 consacré aux Droits de l'enfant, Défenseur des Droits).

[264] En référence à V. Woolf. Voir intervention de M. Corcos, colloque adolescence, France Stratégie, 2013.
[265] J. Devaux, « Mobilités du quotidien, manières d'habiter et socialisation d'adolescents d'un village rural francilien », thèse de sociologie, soutenue en 2013.

Selon l'enquête Leo Lagrange, 80 % des ados se rendent sur les réseaux sociaux tous les jours.

Dans l'ensemble la prise de distance se joue aussi dans la possibilité de laisser un écart entre les **aspirations des parents et des enfants**[266].

Des sources d'inspiration auprès d'autres adultes



Source : Observatoire des familles – UNAF – enquête 2016

Les adolescents vont progressivement occuper l'espace public, un espace complémentaire de l'espace privé de la maison. C'est un espace d'expérimentations, les pratiques culturelles et sportives étant un élément de la prise d'autonomie et de la nécessité de s'affirmer, c'est évidemment un espace de rencontres, bonnes ou mauvaises.

3.3 De la solitude nécessaire aux risques de l'isolement

Isolement et mal-être

Les temps que les enfants et les adolescents passent seuls leur sont utiles pour rêver, réfléchir, élaborer des projets, ou se remettre de leurs émotions ou de stress, encore faut-il distinguer cette « bonne solitude » de phénomènes d'isolement ou de retraits, plus ou moins imposés, ou consécutifs à des phénomènes de harcèlement, de stigmatisation, ou de retrait social liés aux conditions de vie des familles. L'isolement est un phénomène mesurable, mais le type de vécu associé (existence ou non d'un ressenti d'abandon, d'ennui, de solitude, d'insécurité, de perte de confiance…) est subjectif. L'étude du ressenti et la participation des enfants à ces recherches est indispensable pour apprécier la portée d'un certain isolement sur leur développement global. Ainsi plusieurs cas de figures sont susceptibles de se présenter[267] :

[266] Voir notamment : I. Ciosi et M. Jarvin, « Etude évaluative de la politique familiale jeunesse», *Dossier d'études* n°158, 2012, Cnaf et résultats de l'observatoire des familles.
[267] Catégories observées lors d'une enquête. Jeunes et sans amis : quand la solitude frappe les 15-30 ans », étude du Credoc pour le Fondation de France, 2017.

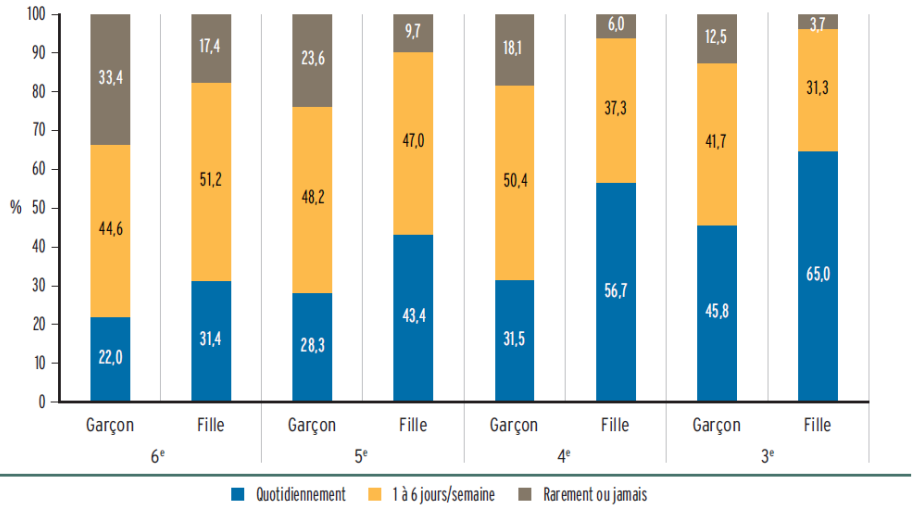
certains isolés n'expriment pas de sentiment de solitude (certains ont des relations solides avec leur entourage mais épisodique, d'autres affichent des priorités de vie ne laissant pas la place à beaucoup de relations,), d'autres vivent un isolement choisi mais vécu douloureusement, pour se protéger, d'autres enfin ressentent clairement de la solitude souvent en lien avec des sentiments de mal-être (décalage par rapport aux autres, vide émotionnel, sentiment de rejet…) plus rarement sous un angle bénéfique et des vécus positifs (nécessaire pour être bien, trouver l'inspiration, prendre du temps pour soi…).

Pour approcher ces divers phénomènes, on peut utiliser des données quantitatives mobilisables sur les taux de fréquentations et les modalités relationnelles avec les amis, les camarades, la famille et croiser, quand c'est possible avec des analyses plus singulières de portraits et de parcours de vie.

Dans l'ensemble, une très petite minorité d'enfants âgés de plus de 11 ans déclare n'avoir aucun ami (moins de 2 % de la population)[268]. Néanmoins, **certains enfants ont une vie sociale et amicale assez limitée,** dont il faut interroger le vécu (ce n'est pas *a priori* forcément un « problème ») : environ 18 % des enfants ne voyait jamais leurs amis hors de l'école en 6ème, et si le phénomène régresse avec la prise d'autonomie qui démarre dans les années collège, ils ont encore **plus de 10 %** à être dans ce cas en 3ème. Par ailleurs, en 3ème, 12 % des garçons et 4 % des filles ne discutent quasiment jamais avec leurs amis au téléphone, par textos ou internet, sachant que dans tous les pays observés dans l'étude HBSC, on observe une augmentation des communications indirectes avec l'avancée en âge.

FIGURE 4

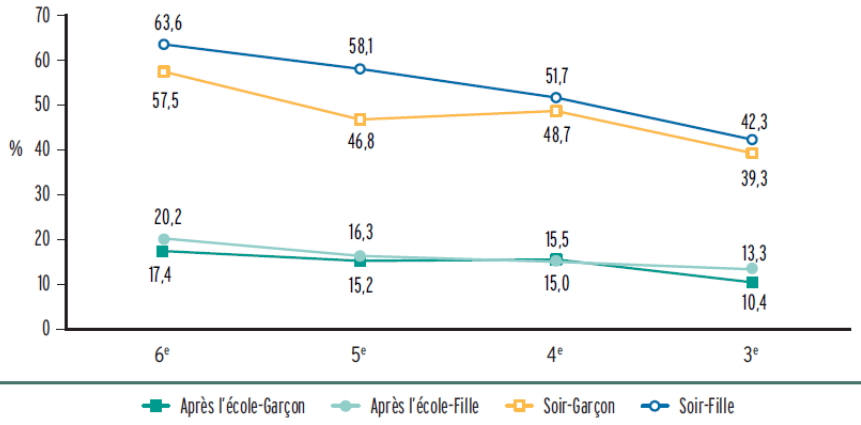
Proportion d'élèves déclarant communiquer quotidiennement, 1 à 6 jours par semaine ou rarement avec leurs amis par téléphone, textos ou Internet en fonction du sexe et de la classe (en pourcentage)



[268] Source : HBSC 2010

FIGURE 3

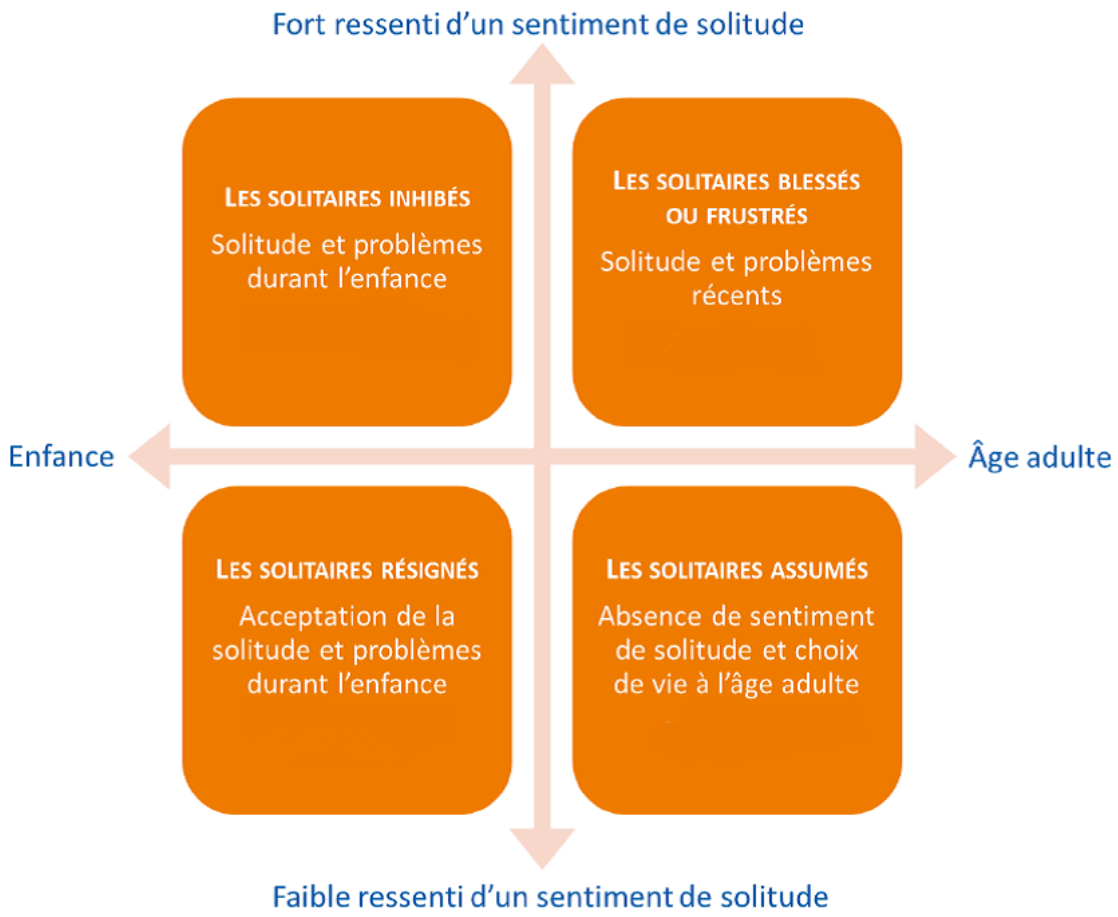
Proportion d'élèves déclarant ne jamais sortir après l'école ou le soir en fonction du sexe et de la classe (en pourcentage)



Ces données peuvent être mises en relation avec celles portant sur la solitudes des 15-30 ans[269], même si elles couvre une tranche d'âge très étendue : la majorité de ces jeunes (ados et adultes) ont une sociabilité plus développée que celles des plus âgés, avec une vie amicale investie et développée (77 % des 15 -30 ans) et des contacts denses dans le cercle familial (65 % des jeunes). Mais, 700 000 jeunes n'ont aucun réseau de sociabilité dense (6 % des jeunes) et 1,4 million un seul réseau (12 %), généralement plutôt le cercle familial dans ce cas de figure. **Parmi ces 18 % de jeunes isolés, 12 % ont entre 15 et 18 ans,** ce qui représente environ **8 % d'adolescents isolés entre 15 et 18 ans.** C'est assez convergent avec les 10 % de collégiens de 3ème qui ne voient jamais d'amis hors de l'école.

Certaines timidités et inhibitions se lèvent avec l'autonomisation progressive. *A contrario*, **certains isolements se cristallisent, peuvent générer des pathologies, favoriser de mauvaises rencontres,** peuvent accentuer ou créer une rupture relationnelle douloureuse, voire handicapante pour l'intégration sociale et le développement de la personnalité des jeunes.

[269] « Jeunes et sans amis : quand la solitude frappe les 15-30 ans », étude du Credoc pour la Fondation de France, 2017. L'étude portait sur 2000 jeunes dont 26 % âgés de 15 à 18 ans. Elle a également inclus un volet qualitatif à partir d'entretiens semi-directifs. Mais les plus jeunes n'ont pu être inclus dans l'échantillon qualitatif portant sur des situations de solitude repérée. Par ailleurs, les données de maladie et de mal-être ne sont pas faciles à capter dans un entretien de ce type, les jeunes isolés ayant des difficultés ou des réticences à s'exprimer dans ce cadre.



…….
Dans l'enquête de la Fondation de France, 4 profils (ci-dessus) ont été dégagés pour la plupart d'entre eux (solitaires inhibés, solitaires blessés ou frustrés, solitaires résignés, solitaires assumés). Il semble qu'un certain isolement est présent depuis l'enfance, qu'il s'agisse de profils ayant des vécus familiaux très difficiles (parents violents, alcooliques, etc.) ou « difficiles » (parents absents, parents qui n'ont pu épauler au moment d'une difficulté dans l'enfance, etc.), souvent les liens extra-familiaux et à l'école ont été absents ou également douloureux.

Quelques facteurs apparaissent déterminants[270] : les transports ont un fort impact sur les activités sociales des jeunes (étude à paraître DJEVPA), les jeunes isolés sont souvent moins diplômés, et les plus âgés connaissent davantage le chômage et l'inactivité (mais la solitude n'est pas l'apanage de ces profils sauf quand il y a aussi maladie psychique ou physique, ou handicap) ; selon l'étude réalisée, ils ne sont pas plus souvent victimes de discrimination que les autres.

En revanche, les liens entre le développement d'une solitude et une maladie sont importants et la causalité parfois difficile à démêler (qu'est-ce qui cause ? conséquence ?), avec des

[270] *Jeunes sans amis, op. cit.*

phénomènes de cercle vicieux (tel enfant obèse, stigmatisé par ses camarades sera isolé, dépressif, ce qui accentuera son obésité et son retrait de la vie sociale et réciproquement).

Les profils des jeunes isolés comprend des jeunes souvent moins à l'aise avec autrui, qui ont de **moins bonnes relations** avec leurs parents et qui présentent une image d'eux-mêmes moins favorable que la moyenne, **moins de fierté et de confiance personnelle**. Ils ressentent fréquemment un sentiment de solitude depuis l'enfance, y compris chez des jeunes très diplômés.

Harcèlement et rencontres avec la violence

Les enfants et les adolescents font parfois l'expérience du harcèlement, de la violence et de l'insécurité, dans différents lieux réels ou virtuels, que les réseaux sociaux dont Facebook en tête ont participé à décloisonner (moins de limite entre les fréquentations scolaires et la vie à côté de l'école), et qui concernent notamment les lieux potentiels des TLT, qu'il s'agisse d'activités encadrées, ou plus généralement des lieux de la socialisation enfantine et juvénile :

- **en milieu scolaire**[271] : le climat scolaire est dans l'ensemble considéré comme positif : 93 % des collégiens se sentent bien dans leur établissement. 7 % des collégiens subissent régulièrement des moqueries, humiliations et brimades qui s'apparentent à du harcèlement. Les actes graves concernent par ailleurs 1,4 % des élèves. Souvent fondé sur le rejet de la différence, sur la stigmatisation de l'apparence physique, du sexe ou de l'orientation sexuelle supposée, du handicap, d'un trouble de la communication, de l'appartenance à un groupe social ou culturel, il revêt des aspects différents, engendrant le malaise et la souffrance. Les **moins de 12 ans** sont plus souvent concernés que les autres ;
- **dans le quartier** : selon l'enquête menée par l'Unicef en 2014[272], 29 % des enfants âgés de 6 à 18 ans lors de l'enquête déclarent qu'il y a de la violence dans leur quartier ou leur ville, et 30 % qu'ils sont entourés d'autres enfants ou jeunes qui peuvent leur faire du mal. 18 % des enfants ne se sentent pas ou peu en sécurité dans leur quartier.

  Dans les recensements d'actes violents liés à l'école, un quart des actes violents recensés a lieu en dehors de l'établissement (abords immédiats, installation sportive, parking, transports scolaires, sortie éducative, lieu de stage)[271]. L'enquête Climat scolaire de 2013[271] dans les établissements du second degré révèle **plus de violence aux abords des collèges** : les agressions physiques qui ont lieu en dehors du collège connaissent une augmentation significative : 20 % des agressions physiques déclarées ont eu lieu sur le chemin du collège, contre 10 % en 2011. Les agressions physiques sur le chemin du collège vont de pair avec l'insécurité éventuelle autour du collège. Elle est plus marquée dans les territoires d'éducation prioritaire, sachant que les actes de violence sont plus concentrés dans certains quartiers ;
- **sur les réseaux sociaux** : **18 %** des collégiens déclarent avoir été victimes d'au moins une cyberviolence dans l'année scolaire ; parmi ces collégiens certains disent subir un

[271] T. Hubert (2013), « la perception du climat scolaire par les collégiens », *note d'information*, DEPP.
[272] Écoutons ce que les enfants ont à nous dire. Adolescents en France : le grand malaise. Consultation nationale de l'UNICEF des 6-18 ans 2014.

cyberharcèlement, c'est-à-dire des agressions répétées sur les réseaux sociaux ou par SMS (**4,5 %** des collégiens).

Consommation de substance, pratiques addictives[273]

L'adolescence est une période de la vie marquée par la conflictualité entre dépendance et indépendance. Certains adolescents tentent de contourner ces conflits en déplaçant la relation de dépendance à l'extérieur de la famille : ils s'en remettent à l'autorité d'un adulte, d'un aîné, d'un groupe de pairs, d'un(e) amoureux (se), d'un gourou… D'autres orientent leur besoin de dépendance vers des activités ou des produits addictifs (alcool, drogues, nourriture ou jeux vidéo, par exemple).

33 % des adolescents de l'enquête Unicef déclarent avoir été sollicités pour consommer de la drogue

Entrée dans la délinquance

Les mineurs impliqués dans une affaire pénale représentent une faible proportion des enfants et des adolescents : ils étaient 234 000 en 2013, soit 3,6 % des 6,5 millions de mineurs âgés de 10 à 17 ans[274] (mais à 16 ans, plus de 10 % des jeunes sont concernés par une affaire pénale, la jeunesse étant la période où la délinquance est la plus courante[275]). Pour chaque infraction, le nombre d'auteurs présumés culmine à un âge qui lui est propre : les atteintes sexuelles sont plus nombreuses à 14 ans, les vols et les violences à 16 ans[276] (les stupéfiants à 18 ans).

Embrigadement / radicalisation – rencontres avec la haine et la violence

Selon la note du 10 février 2017 relative à la prise en charge éducative des mineurs radicalisés ou en danger de radicalisation violente)[277] :
Le nombre des mineurs poursuivis dans le cadre de procédures pénales ouvertes au sein du pôle antiterroriste au tribunal de grande instance de Paris et suivis par la PJJ pour des faits en lien avec le terrorisme (association de malfaiteurs en vue de la préparation d'un acte de terrorisme, provocation ou apologie du terrorisme…) est en augmentation.
Que ce soit par sa recherche d'une place dans un groupe, son goût de l'exaltation, sa soif de sens, son besoin de justification de la violence (vers autrui et/ou contre soi-même), le public pris en charge par la PJJ est particulièrement vulnérable.

[273] Voir notamment Inserm (2014), expertise collective, Conduites addictives chez les adolescents : usage, prévention et accompagnement, Principaux constats et recommandations.
[274] Statistiques ministère de la Justice : www.justice.gouv.fr/publication/o45_chiffres_cles.pdf.
[275] www.insee.fr/fr/statistiques/2492181?sommaire=2492313 : Insee portrait social 2016.
[276] www.insee.fr/fr/statistiques/2492181?sommaire=2492313 : Insee portrait social 2016.
[277] www.textes.justice.gouv.fr/art_pix/JUSF1704925N.pdf, ministère de la Justice, novembre 2017.

4. DES TEMPS D'ACTIVITES, DES LIEUX ET DES RELATIONS STRUCTURANTS POUR LE DEVELOPPEMENT DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

4.1 Des enjeux identitaires et de développement[278]

Dans nos démocraties occidentales contemporaines, où l'aspiration à l'**autonomie** est une valeur princeps, les enfants doivent pouvoir devenir des individus, singuliers, avant que d'être des sujets (assujettis à des finalités spécifiques explicites déterminées par la famille…). Il y a là quelque chose de normatif, une condition de l'homme **moderne**, qui suppose d'avoir établi en soi une assise suffisamment solide pour s'autoriser à cheminer et à « vouloir », malgré une absence de finalités *a priori*. **Sans cette assise, et face à cette injonction implicite de l'autonomie, les enfants, et les adolescents, en particulier, sont susceptibles d'être envahis par des phénomènes de déliaisons et de rage** délétères. La **créativité**, qui permet de déployer son « génie » singulier, à condition d'être reconnu d'une manière ou d'une autre (regard des adultes référents et des pairs, récompenses ou valorisations, etc.) est la seule voie de sortie d'un enkystement dans la rage.

Pour créer, encore faut-il **prêter attention au monde**, avoir le plaisir de découvrir. Ce sont des dispositions qui se cultivent aux différents âges. Dans la petite enfance, on observe des phénomènes d'attention conjointe : on présente aux bébés un objet et les parents ou adultes donneurs de soin, commentent, et soutiennent, dans un plaisir partagé, l'intérêt de l'enfant pour le monde autour de soi, en dehors de lui. Dans ces premières interactions, le plaisir des parents à voir leurs enfants s'éloigner d'eux (pour prendre un objet, marcher, jouer dans le bac à sable, etc.), sachant qu'ils reviendront, détermine la possibilité pour l'enfant de se saisir de ces opportunités d'aller au-devant d'autre chose, de développer un plaisir d'investissement dans le monde qui nous entoure. Cela suppose que les **conditions objectives de la sécurité** des enfants soient présentes, ce qui est complémentaire d'une possibilité subjective des parents à pouvoir autoriser sans inquiétude. De fait l'éloignement est toujours un éloignement à travailler des deux côtés, celui de l'enfant et des parents.

Ces premiers éloignements signent des activités réalisées avec plaisir en présence d'un adulte. Elles sont les prémisses des temps et lieux tiers, ces temps et ces lieux de découverte d'objets hors de la culture familiale et de ses singularités, qui soutiendront le plaisir de **raconter** ce que l'enfant ou l'adolescent a fait hors de la maison (l'école, mais pas seulement donc, surtout s'il n'y a pas de plaisir spécifique qui s'y développe). Puis les adolescents sont contraints de s'éloigner de leurs premiers objets d'amour – les parents – pour se lier avec d'autres, sur fond de pulsionnalité **pubertaire**. **A cet âge, il est nécessaire de pouvoir rencontrer des passions**, celle d'une relation amoureuse ou amicale autant que la joie d'un intérêt spécifique pour une activité – sportive, artistique, scientifique ou technique, un engagement. **Quand cela n'advient pas ou n'est pas possible, la porte est ouverte pour des mauvaises rencontres destructrices ou des enfermements** (dans sa chambre, devant son écran).

Pour prévenir la rage destructrice, il convient de protéger et de **ménager des espaces et des temps pour des passions adolescentes, où chacun trouve des terrains pour se réaliser.** L'accent sur le « faire » n'est pas suffisant, ces expériences sont constructives pour l'enfant et

[278] Notamment à partir de l'audition de D. Marcelli pour le Conseil enfance et adolescence – 12 mai 2017.

l'adolescent, quand ils y rencontrent **attention à leurs projets, considération et reconnaissance pour leurs engagements**.

Les temps et lieux tiers, notamment au travers des activités porteuses d'un « faire » créatif ou des rencontres qui inspirent et portent des regards de reconnaissance plus diversifiés que l'école ou la famille, portent donc un enjeu identitaire structurant pour les enfants et adolescents. Cet enjeu identitaire n'est pas autocentré ou à côté de la société, il s'agit chaque fois de devenir *soi-même comme un autre*[279], dans une découverte[280] permettant un certain éloignement, un certain détour par rapport à sa culture familiale, un détour qui permet *in fine* le retour sur soi *via* la reconnaissance (par des adultes référents notamment) de sa singularité et de sa créativité, et la pratique de diverses activités sociales investies avec un certain plaisir.

Les TLT participent pleinement à la satisfaction des besoins fondamentaux de l'enfant et de l'adolescent[281]

Le développement de l'enfant répond à une logique de réponses à des besoins fondamentaux. Ainsi, les pratiques et les rencontres avec d'autres enfants vont permettre, de satisfaire au « besoin d'expérience et d'exploration du monde »[282] de l'enfant. La liberté de choix des pratiques lui permettra de satisfaire à « son besoin d'identité », tandis que la reconnaissance de l'adulte mais aussi de ses pairs dans la réalisation de ces pratiques lui permettra de répondre à son « besoin d'estime et de valorisation ».

[279] P. Ricœur (1990).
[280] Audition D. Marcelli.
[281] Voir notamment : Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes ; France. DCS ; Dr M.-P. Martin-Blachais (2017), « Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance », rapport à la ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes + rapport Sylviane Giampino (2016), *op. cit.*
[282] Dr M.-P. Martin-Blachais (2017), « Démarche de consensus sur les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance », rapport à la ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, *op.cit.*

4.2 Ecrans : près de la moitié des TLT (temps d'écran en solitaire) et 25 % des enfants y passent plus de 5 heures par jours

Quand on observe la place des TLT dans la vie des enfants, sur la base des données issues de la dernière enquête Emploi du temps disponible, on remarquait déjà en 2009 qu'ils comportaient **un temps d'écran très important, surtout chez 25 % des enfants**.

	Week-end	Semaine	
		Congés, vacances	Période scolaire ou de travail
25 % les moins consommateurs d'écrans	**1:00.**	**2:10.**	**0:20.**
Médiane de consommation d'écrans	3:27.	4:27.	1:53.
25 % plus gros consommateurs d'écrans	**5:00.**	**5:50.**	**3:00.**

Source : Insee pour HCFEA

Il convient d'interroger cette place des écrans, d'autant que depuis les usages se sont fortement développés [283]. De fait, des consensus commencent à apparaître en matière d'impacts du temps d'écran sur le développement des enfants, même si selon le point de vue adopté (impact cognitif, affectif, social et sur la santé, etc.) des écarts peuvent se faire jour. **L'Académie des sciences** a ainsi remis un avis en 2013[284] qui détaille les impacts différenciés des écrans selon l'âge des enfants (3/6/9/12)[285]. Dans l'ensemble, il convient de **cadrer le temps et le type d'utilisation d'écran**, et cela à tout âge.

A l'adolescence : s'il faut reconnaître les possibilités qu'offrent les écrans, notamment dans certains usages (pensée spatiale par exemple), reste qu'un **usage excessif peut priver les enfants du jeu social et risquer de générer une pensée « zapping », qui atteint la « conscience d'intériorité »** (selon l'avis de l'Académie des sciences). Bien sûr l'**accompagnement** par les parents ou d'adultes autres pour l'éducation à l'image est un principe consensuel (pour apprendre à distinguer le vrai du faux, se protéger contre d'éventuels contenus choquants, décrypter les contenus latents, etc.). Il est nécessaire pour intégrer aussi un retour sur ce que l'on voit et développer une intelligence narrative à côté de l'intelligence visuelle et spatiale, le cas échéant stimulée plus spécifiquement par les écrans. Il convient de favoriser l'alternance de l'écran et de la culture du livre, du jeu, des pratiques manuelles et dans la nature.

[283] Voir par exemple les résultats de l'enquête Pelleas (Programme d'Etude sur les Liens et L'impact des Ecrans sur l'Adolescent Scolarisé), menée pendant l'année scolaire 2013/2014 auprès d'un échantillon de plus de 2 000 élèves, interrogés dans 15 établissements de la région parisienne (de la 4ème à la 1ère). La coexistence de plusieurs écrans rend plus compliqué le calcul du temps écran.
[284] E. Postaire (2013), « L'enfant et les écrans », Un avis de l'Académie des sciences.
[285] Voir annexe 9 « Avis de l'académie des sciences sur les écrans ».

Des études postérieures à ce rapport de l'Académie des sciences suggèrent également certaines dérives : une étude américaine de 2014[286] qui a analysé les habitudes de 46 000 familles a pointé une nette corrélation entre réussite scolaire et temps passé devant un écran : au-delà de 2 heures par jour devant un écran, des **troubles de l'attention** apparaissent et réduisent nettement les performances à l'école. Selon une étude norvégienne publiée en 2014, réalisée sur 10 000 jeunes Norvégiens âgés de 16 à 19 ans, on observe que les adolescents qui restent trop sur les écrans avaient un risque accru de mettre plus d'une heure à s'endormir. Ce risque est augmenté de 49 % chez ceux utilisant un écran pendant plus de quatre heures par jour (en dehors des heures scolaires) par rapport à ceux l'utilisant pendant moins d'une heure.

Quelques discussions autour des seuils de temps d'écran

De nombreux chercheurs se sont interrogés sur l'existence d'un « seuil » à partir duquel la pratique des écrans (en termes de durée) serait susceptible d'engendrer des difficultés, notamment pour la santé. Ainsi, la Société américaine de pédiatrie a répondu à cette préoccupation en définissant un seuil de 2 heures par jour (AAP, CPE, 2001), au-delà duquel cette pratique peut être associée à un risque d'obésité, mais une révision est peut-être nécessaire au vu des usages qui ont complètement transformé le rapport au numérique, et en s'intéressant à d'autres critères que l'obésité. Dans l'étude HBSC sur les conditions de vie des collégiens, on observe que les adolescents qui estiment avoir de l'aide et de l'affection de la part de leur famille sont plus nombreux à déclarer des durées plus restreintes devant chacun des écrans étudiés. Cela n'empêche pas les activités médiatiques d'être intégrées aux relations sociales et familiales quotidiennes, avec à la clé un risque inverse d'hyper-connexion, (impossibilité pour les jeunes de se distancier des membres de leur famille[287]. On observe aussi[288] que les échanges numériques viennent prolonger et renforcer la sociabilité des adolescents (réseaux sociaux), il n'y a donc pas nécessairement enfermement de l'adolescent dans un monde virtuel, ceux qui sortent « beaucoup » étant également susceptibles de déclarer une pratique intense des supports numériques munis d'écrans. A partir du lycée, il semble plus difficile d'utiliser l'approche quantitative du temps d'écran pour déceler un facteur de risque, tant les multi-usages parfois porteurs en termes de sociabilité (utilisation de Skype, de Facebook pour rester en lien avec une famille ou des amis le cas échéant géographiquement éloignés ; rencontres sur internet, etc.) sont développés et ressortent d'un fait de génération. Parmi les jeunes isolés de plus de 15 ans, ils sont toutefois un peu plus nombreux à passer plus de 4 heures par jour sur des écrans pour des motifs autres que scolaires ou professionnels (22 % contre 17 %), et beaucoup moins nombreux à exercer des pratiques collaboratives en ligne.(30 % contre 51 % des jeunes).

Enfin les temps d'écrans n'ont pas la même valeur sur le développement de l'enfant s'il s'agit d'un temps partagé. **Le temps d'écran seul représente en moyenne près de la moitié du temps des « TLT ».**

Si l'on retient un seuil de 3 heures par jour, au moins 25 % des jeunes passent tous les jours beaucoup trop de temps devant les écrans : plusieurs heures par semaine qui pourraient donc être mobilisées sur d'autres types de « temps et lieux tiers », notamment des pratiques extra et périscolaires, qui se substitueraient partiellement, tout en admettant aussi qu'il est souhaitable de ne pas s'engager dans une suractivation des emplois du temps des enfants et, au contraire, d'ouvrir des espaces de liberté, de respiration et de temps à soi.

---

[286] www.huffingtonpost.fr/2014/10/24/temps-ecran-enfants-regles-a-mettre-en-place_n_6042032.html. Une étude, publiée dans l'*American Journal of Family Therapy* et dans un livre intitulé *The Learning Habit*, a analysé les habitudes de 46 000 familles américaines avec enfants (de la maternelle à la terminale), *via* un sondage en ligne. Menée par une équipe de chercheurs de la Brown University School of Medicine, de Brandeis University, du Children's National Medical Center et du New England Center for Pediatric Psychology, cette étude a duré trois ans, en partenariat avec WebMD, The Huffington Post/AOL, l'Association américaine des parents d'élèves et Parents Magazine.

[287] C. Baileys (2017), « Socialisation adolescente et usages du numérique », Revue de littérature, INJEP.

[288] Rob Gommans et ses collègues (2015).

4.3 Certains impacts des TLT évaluables notamment pour réduire les inégalités

Les effets attendus des TLT sont de plusieurs ordres hétérogènes : cognitif, affectif, etc. Ils peuvent développer des capacités avec, le cas échéant, un impact sur la scolarité ou sur la vie professionnelle, ils sont susceptibles d'améliorer la confiance en soi, d'étoffer le tissu amical et de développer des compétences relationnelles, toutes choses dont les retentissements sont plus évidents à long terme. Or, dans ces champs, tout n'est pas facilement évaluable pour plusieurs raisons[289] : en particulier, il est difficile de construire des situations où obtenir des résultats selon une méthode d'essais randomisés ; parallèlement, il est scientifiquement possible d'étayer des méthodes incluant des récits de vie[290] mais dont la nature de preuve reste, en l'état des connaissances, encore en voie de développement. Autre point, les données sur les pratiques extrascolaires des enfants manquent, si bien que d'autres méthodes existent (régressions, analyses multivariées ou analyse de la covariance sur des données longitudinales ou transversales), mais en nombre limité.

Sous réserve de ces limites, certains effets sont évalués[291] :

D'une manière générale, les méta-analyses et les revues de littérature ont conclu que la participation des enfants à des activités extrascolaires sportives, artistiques, d'engagements ou académiques peuvent avoir une influence positive sur le développement socio-émotionnel, culturel, physique ou scolaire (Taylor *et al.*, 2017 ; Durlak *et al.*, 2011 ; Winner *et al.*, 2013). Les activités extrascolaires de qualité peuvent améliorer les prises de responsabilité, la persévérance, la curiosité, la possibilité de travailler en équipe, la résolution de conflit[292] etc. Par ailleurs des études menées à partir de la cohorte anglaise Millenium ont montré un effet intéressant sur les enfants des familles pauvres tant en termes cognitifs qu'au niveau des compétences sociales[293]. Cette étude a été complétée par des études plus qualitatives cherchant à comprendre les mécanismes impliqués. Plusieurs points ont été mis en lumière : la possibilité de nouer des contacts satisfaisants et dans un autre contexte que la scolarité avec des professeurs ; et la possibilité pour des enfants aux réalisations scolaires moyennes ou faibles de trouver un champ de réalisation positive renforçant leur confiance en soi, puis leur capacité à participer en classe.

De manière plus spécifique, on observe plus de données sur les activités sportives.

Impact des activités physique et sportives : certains impacts positifs et des nuances[294] :

- PISA : relation modérée entre le sport hors de l'école et la performance à l'école en science, après avoir contrôlé les variables sociales et de sexe et en excluant les « top athlètes » dont l'investissement est centré sur le sport au détriment d'autres performances scolaires) ;
- un impact assez clair sur la **confiance en soi et la persévérance** notamment dans des études américaines :

[289] Intervention B. Falissard pour le HCFEA.
[290] Champs néanmoins en cours de développement.
[291] Eléments établis à partir de la contribution de L. Panico et M. Huerta pour le HCFEA ; voir annexe 10 « Contribution sur l'évaluation des impacts (Evaluating the evidence of the importance of extracurricular activities in promoting socio-emotional skills).
[292] Voir notamment l'étude de référence CASEL menée aux Etats-Unis en matière de compétences socio-émotionnelles.
[293] Chanfreau *et al.* (2016).
[294] Contribution INED / Lidia Panico pour le HCFEA, voir annexe 10.

- les enfants qui ont une activité physique modérée à importante en dehors de l'école ont moins tendance à se considérer comme des « outsiders » (-6,7 % par rapport aux autres enfants), sont moins absentéistes à l'école et se sentent moins anxieux face aux passations d'épreuves (OCDE 2017) ;
- McHale *et al.* (2005) : les jeunes ayant une activité sportive ont une meilleure estime d'eux et leurs professeurs les trouvent plus sociables ;
- Fauth *et al.* (2007) : cette étude longitudinale trouvait que la participation sportive était corrélée à moins d'anxiété ou de tendance à la dépression. Fredricks et Eccles (2006) retrouvaient des résultats similaires mais avec des effets non durables (étude longitudinale) ;
- Stevenson (2010) a souligné des effets positifs sur la participation des jeunes filles.

Impact des activités artistiques, scientifiques et d'engagements :

- moins d'études d'impact disponibles, échantillons plus petits, les effets testés ne sont pas les mêmes ;
- pratiques de la musique : cognitif, ambition, apprentissage des langues :
  - impact cognitif, notes à l'école et plus d'ouverture et d'ambition : Hille et Schupp (2013), à partir de données allemandes, suggèrent que les adolescents ayant pratiqué la musique ont de meilleures capacités cognitives, sont plus ambitieux et plus ouverts ;
  - la revue de littérature de Winner (2013) trouve un impact sur le QI, les performances phonétiques, d'apprentissage des langues étrangères et académiques.
- participation à des clubs artistiques et culturels (théâtre, etc.) : des impacts sur la socialisation et les relations amicales[295], les engagements[296] et plus d'énergie à réaliser des projets ;
- une revue de l'impact des activités extrascolaires scientifiques, mathématiques et techniques américaine tend à montrer un impact sur l'apprentissage, mais aussi sur des capacités d'analyse logique et critique et sur la capacité à travailler en groupe.

Enfin, sans parler d'évaluations, des études montrent également des corrélations importantes. Dans la consultation Unicef de 2016, on observe ainsi que les enfants qui connaissent un niveau de **privation en termes d'activités extrascolaires sont quatre fois plus touchés par un sentiment d'angoisse scolaire et deux fois plus touchés que la moyenne par des phénomènes de harcèlement à l'école.**

[295] Schaefer *et al.* (2011).
[296] Shernoff et Vandell (2007).

PROPOSITIONS

III. PROPOSITIONS

1. ENJEUX D'EGALITE

1.1 Des enjeux d'égalité combinés à une vision personnalisée du développement dans une stratégie globale des « TLT troisième éducateur » pour tous les enfants

L'état des lieux de l'existant fait apparaître deux registres croisés d'inégalités :

- **des inégalités à plusieurs niveaux** : dans l'offre (attribution des moyens publics), dans l'accès (accessibilité, proximité), dans la réception et appropriation par les enfants des pratiques extrascolaires et des opportunités de socialisation), du non-recours aux ressorts multiples : non-connaissance, non-demande, la non-proposition ;
- des inégalités sur plusieurs fondements : le territoire, le groupe social et niveau de revenu (dont la pauvreté), le genre, l'état de santé dont le handicap, la situation familiale.

Les impacts des TLT pour le développement global des enfants (physique, affectif cognitif et social) et le respect des droits de l'enfant, sont multidimensionnels. Ils comportent à la fois des aspects transversaux :

- nouer des relations rassurantes, stimulantes et inspirantes avec des pairs et des adultes tiers, autres que les membres de la famille et les acteurs de l'école ;
- avoir l'opportunité de découvrir des domaines, des connaissances, d'y forger curiosité et confiance en soi, d'y développer des passions, le plaisir du dépassement dans la chose bien faite, partagée ou utile ;
- disposer d'espaces de liberté pour rêver, créer, innover, seul et avec d'autres, élargir la palette des possibles et des projets.

Ils comportent aussi des enjeux thématiques propres à chacune des six entrées, développés dans les parties I et II.

Ainsi, dans notre sujet, le souhait d'égalité entre les enfants ne recouvre pas une vision normative qui *a priori* considérerait que les enfants doivent tous développer et systématiquement à la fois des pratiques sportives, artistiques, culturelles, scientifiques, de citoyenneté, de vacances collectives, etc. Un développement complet humaniste (se développer dans tous les domaines) peut être poursuivi en tant que tel, dans tous les champs de politiques publiques sociales, touchant les enfants qu'il faut alors envisager de concert, ce qui va au-delà du présent rapport. Nous préconisons ici les conditions d'une ouverture des possibles dont chaque enfant pourra s'emparer, en s'intéressant à ce qui se passe hors de la famille et hors de la classe, qui ne prône **ni** une **vision occupationnelle** des temps et lieux tiers, **ni** la **reconstitution d'un cursus scolaire hors école**. De plus, nos travaux ont fait apparaître les bénéfices d'un déploiement progressif des libertés des enfants et adolescents, au rythme de leur maturation et de leurs intérêts et selon les contextes. Il n'y aurait donc pas de sens à se fixer des rattrapages de taux de fréquentation systématiques, **plus n'est pas toujours mieux**, **en matière d'activités encadrées ou semi-encadrées** sur chacun des champs, c'est ici une vision de stratégie d'ensemble qui est instruite par le Conseil de l'enfance.

Reste qu'il est juste d'aller vers plus d'égalités d'accès à des situations et pratiques extrascolaires et périscolaires de qualité dont sont privés certains enfants et adolescents et qui constituent le **standard de vie** de leurs pairs[297].

Si certains découvrent jeunes des champs d'intérêt et des relations qui les motivent, les éduquent et les portent à s'inscrire activement dans le monde, il n'y a **pas de nécessité à prescrire une diversification** de leurs temps hors scolarité et hors famille, sachant que **l'école confère le socle commun de connaissances nécessaire**. Plus souvent, les jeunes, cheminent, tâtonnent, avant de pouvoir se construire prioritairement dans certaines directions avec des appuis utiles. Ce **cheminement**, susceptible de nécessiter un accompagnement *ad hoc*, constitue une forme d'apprentissage de l'exercice de son libre arbitre, c'est l'un des éléments les plus **formateurs** pour un jeune, et probablement une dimension spécifique de ces temps hors scolarité.

Une politique publique articulée peut permettre aux enfants d'accéder à des parcours singuliers de reconnaissance et d'expériences suffisamment émancipateurs, éducateurs, complémentaires de la culture familiale et du regard posé l'institution scolaire[298]. Ces chemins ne sont **pas uniformes**, **ils dépendent aussi des bonnes rencontres, intellectuelles et affectives** que pourront y faire les enfants et les adolescents. Il est alors pertinent de s'assurer d'une ouverture suffisante des possibles. C'est un enjeu dont les leviers sont divers du fait de ce croisement entre objectifs de lutte contre les inégalités et nécessité de développement global personnalisé[299] pour l'ensemble d'une classe d'âge, ainsi que du respect des droits de l'enfant tels que définis par la CIDE.

1.2. Des priorités hiérarchisées pour l'action publique selon les champs thématiques

Dans chacun des six champs TLT étudiés, on retrouve à chaque fois les quatre leviers d'action suivants :

1. Développement ou structuration de l'offre en quantité et en qualité pour ouvrir les possibles et permettre des rencontres intellectuelles et affectives structurantes.
2. Développement à équilibrer entre pratiques encadrées et formes plus « ouvertes », moins institutionnalisées, ou qui renouvellent les modes d'accompagnement des jeunes.
3. Modalités d'élargissement des publics dans un contexte de transformation de la société (numérique, réseaux sociaux, etc.) qui modifie les formes de légitimation notamment auprès des jeunes publics.
4. Soutien financier aux familles pour lutter contre les privations identifiées pour les enfants des familles les moins favorisées.

[297] ONPES, « Les budgets de référence : une méthode d'évaluation des besoins pour une participation effective à la vie sociale », Rapport, 2014-2015.
[298] B. Lahire, (2010) « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu ».
[299] Cela recoupe notamment les axes posés par la Commission enfance et adolescence, F.de Singly et V. Wisnia-Weill, (2015), « Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent », France Stratégie : premier axe : former un individu relié à autrui et capable d'agir en coopérant ; deuxième axe : mieux cultiver les capacités et les talents pour favoriser la réalisation de soi et l'intégration à la société.

Dans un univers contraint budgétairement, les priorités qui doivent guider l'action publique ne sont pas les mêmes selon chacun des six champs d'action étudiés. Les constats présentés en parties 1 et 2 permettent de préciser l'importance respective de chacun de ces quatre leviers d'action pour chacun des six champs. C'est ce dégagement de priorités qui permet de proposer une stratégie cohérente de l'action publique structurante et efficace.

Trois champs relèvent plus spécifiquement d'enjeux d'égalité :

- Les vacances collectives, dont les inégalités d'accès tiennent en premier lieu à un obstacle financier (aides aux familles), et qui offrent des opportunités de mixité sociale.
- Le développement des activités physiques de bien-être global traitées ici sous l'angle d'aménagements de l'espace public, sachant que l'offre de clubs est bien développée et structurée. Il met l'accent sur l'égalité entre filles et garçons.
- Les enfants dans les espaces publics qui relèvent directement d'inégalités territoriales.

Trois champs thématiques requièrent une meilleure structuration de l'offre :

- **Sciences et techniques, et pratiques d'engagements** citoyens, environnementaux et solidaires : des **offres insuffisamment développées et structurées**, surtout pour les adolescents, et sans préjuger à ce stade de la forme que les activités doivent y prendre.
- **Pratiques artistiques et culturelles : une offre au milieu du gué**. Sur certains segments l'offre s'est structurée (conservatoires, musées, nombreuses associations, etc.) mais reste le problème d'élargissement des publics ; en même temps les champs des pratiques en amateur et du numérique confrontent le besoin d'adossement de pratiques individuelles, ou limitées à un petit groupe, aux formes d'organisation permettant de les reconnaître, de les soutenir et d'en faire des expériences formatrices valorisantes insérées dans la Cité. Ce qui est finalement une manière de re questionner l'offre.

Nous traiterons de ces trois champs dans la deuxième partie (priorités thématiques de structuration de l'offre).

S'ajoutent enfin des **mesures transversales de pilotage, gouvernance et organisation** nationale et territoriale, que nous traitons dans la dernière partie de ce rapport.

	Offre insuffisamment développée	Equilibre entre P encadrées et ouvertes	Non recours : et élargissement des publics	Pauvreté/ aides financières et coûts des activités
Sport / corps		x (pratiques libres)	x (G/ F)	x
Artistique		x (aspirations à l'adolescence + Web/ présentiel)		x
Culture			X (Aller vers)	x
Scientifiques et techniques	X (pas d'offre structrurée sur pratiques régulières)	X (équilibre Web/ Tutoriels / présentiel)		x
Acteur social	X (Peu d'enfants concernés à date)	X (Web -réseaux sociaux/ présentiel et modalités d'accompagnement		
Aménagements ouverts	X (à prendre davantage en compte par les CL)	X (espace jeunes et aménagements espaces)		
Vacances		X (vacances collectives)	X confiance vacances collectives	X Aides au départ

Lecture du tableau : la couleur de la ligne indique l'enjeu prioritaire sur le champ / les croix tous les enjeux principaux. Par exemple, il y a priorité à aider les familles modestes pour le départ en vacances (jaune) / en matière culturelle, c'est l'enjeu d'élargissement des publics (bleu) mais aussi de structuration équilibrée de l'offre entre activités encadrées et ouvertes (vert).

Objectifs généraux de politique des temps et lieux tiers favorisant une réduction des inégalités entre les enfants et adolescents :

- Rendre possible la pratique pour 100 % d'une classe d'âge d'au moins deux activités régulières hors cursus scolaire, ou semi-ouvertes, au moins une année dans chacun des cycles – école élémentaire et collège, lycée – notamment en réorientant une partie du temps d'écran seul et de « consommation » pour « faire » des choses qui font sens, tisser des relations, en laissant selon les enfants une place à la variabilité des expériences, à l'alternance entre phase de tâtonnements et de temps « pour imaginer » et phase d'approfondissement et de progrès dans un domaine électif.
- Rendre les TLT accessibles aux enfants en situation de handicap et atteints de maladies.
- Attribuer des aides financières aux familles notamment pour les 25 % d'enfants qui ne partent pas en vacances, combinées à des dispositifs de soutien universel aux vacances collectives ou en groupe pour en améliorer la mixité sociale et l'autonomisation.
- Créer les conditions d'une présence des filles dans les espaces publics et les activités sportives libres.
- Réduire les inégalités afférentes aux territoires et aux lieux de vie sur les aménagements de l'espace public incluant la présence des enfants et leur mobilité.

1.3 Un besoin non satisfait de TLT de qualité : consolidation des PEDT pour les 3 -11 ans et au moins 300 000 « places » en « clubs » pour les plus de 11 ans

Si 41 % des familles allocataires des Caf à bas revenus se situent dans les zones denses des métropoles, elles sont également 22 % dans les villes moyennes, les petites villes et les zones rurales : il y a donc des effets des dispersions à prendre en compte à côté des problèmes de concentration dans certains territoires [300]. Par ailleurs les inégalités territoriales sont importantes dans l'accès aux activités périscolaires et extrascolaires (voir ci-après). Ces deux éléments plaident pour une structuration de l'offre et des aides plus fortes dans un objectif de construction globale d'une stratégie de TLT. Cela suppose de pouvoir dimensionner ces besoins et d'intégrer *a minima* des objectifs nationaux encadrant les déclinaisons locales.

A l'état d'hypothèse, compte tenu des données rassemblées, nous posons ici un chiffrage potentiel de cet ensemble TLT jusqu'ici peu constitué comme objet de politique publique, pour le dimensionner. Des travaux ultérieurs seront à mener pour affiner ces chiffrages.

1.3.1 Pour les moins de 11 ans, jusqu'à la fin de l'école élémentaire : des besoins massifs dont une part reste à consolider

Malgré un travail spécifique sollicité auprès de l'Insee en 2017 par le Conseil, les données précises manquent en termes d'emplois du temps pour les plus jeunes. On manque également de recul pour apprécier l'impact des **TAP / NAP** sur les pratiques artistiques, sportives et scientifiques des enfants.

Quand les écoles abandonnent la semaine de 4 jours et demi, on ignore à date l'ampleur de ce qui se poursuivra sous d'autres formes sur des temps extrascolaires et qui fera notamment l'objet du **plan mercredi[301] récemment envisagé par le gouvernement**. Ainsi, une réflexion conjointe entre les ministères de l'Education Nationale, de la Culture et des Sports est engagée afin de venir en appui aux collectivités dans l'intention que « tous les mercredis de France soient riches en activités culturelles et sportives de qualité ».

Pour les moins de 6 ans, la consolidation des TAP / NAP, ou le développement d'activités d'éveil y compris en dehors de l'école, en particulier dans des lieux parents-enfants pourraient être poursuivis. Nombre d'entre eux sont inclus dans les dispositifs de soutien à la parentalité. Nous n'instruisons pas ce dossier à la bordure des TLT, puisque dans le périmètre défini par le Conseil[302] le centrage porte sur les activités sans les parents mais pas sans leur implication et hors de la classe et sans inclure la cantine scolaire.

Pendant les années de l'école élémentaire, 25 % des enfants[303] n'ont pas d'activités encadrées en club, 75 % en ont au moins une et 19 % ont deux activités encadrées[304]. A ces âges les pratiques artistiques, sportives ou scientifiques se doivent d'être largement encadrées.

---

[300] *Commission enfance et adolescence, op. cit.*
[301] Le ministre de l'Éducation a annoncé l'étude d'un plan Mercredi qui « vise à proposer des moyens concentrés et cohérents de l'État et des collectivités» pour que les mercredis de France soient riches en activités « culturelles et sportives de qualité» pour les enfants, avec des «propositions gratuites ». Il est actuellement en cours d'étude par le ministère de l'Education nationale en lien avec les ministres de la Culture et des Sports (voir notamment l'annonce faite le 22 novembre 2017 au Congrès des maires de France).
[302] Voir définition des contours dans le tome 1 – état des lieux.
[303] Voir état des lieux (Cnaf, Baromètre des temps et activité péri et extrascolaires (2016)).
[304] 25 % de 75 % : baromètre Cnaf.

En revanche, certaines pratiques physiques (jouer dans la cour, dans un parc, marcher, etc.) ou culturelles (lire) peuvent être simplement sécurisées, accompagnées ou médiées.

L'objectif de pratiques extrascolaires, n'est pas loin d'être réalisé pour 75 % des enfants qui ont au moins une activité en club à 9/10 ans. On connaît mal cependant ce que font les enfants en plus de leur activité sportive sur la durée des âges de l'école élémentaire. D'une manière générale les données détaillées manquent pour affiner la localisation et le profil de de ces enfants.

Cette appréciation chiffrée de 1/4 d'enfants « privés » de TLT est corroborée par la consultation nationale 2016 de l'Unicef. De plus, celle-ci précise des niveaux de privation d'activités extrascolaires beaucoup plus marqués dans les territoires prioritaires et ruraux. S'agissant des territoires ruraux, cette observation recoupe les difficultés rencontrées par les collectivités locales lors de la mise en place de la réforme des rythmes scolaires pour diverses causes : insuffisance d'offres mobilisables, de viviers potentiels d'animateurs, de transports, de coordination…

Pour assurer l'accès des enfants des familles pauvres à ces activités, un volet spécifique d'aides financières des familles pour une part des 25 % d'enfants qui n'ont aucune activité est à prévoir ainsi que les médiations pour limiter les non-recours des familles les plus défavorisées qui le souhaitent.

Et ce, sachant que :

- 61 % des enfants fréquentent l'accueil périscolaire quand l'un des parents ne travaille pas) ;

- 78 % des enfants fréquentaient l'accueil périscolaire en 2016 (26 % le soir), et que l'évaluation des PEDT montre par ailleurs que près d'un tiers des enfants fréquentant actuellement l'accueil périscolaire ne participaient pas à une activité spécifique.

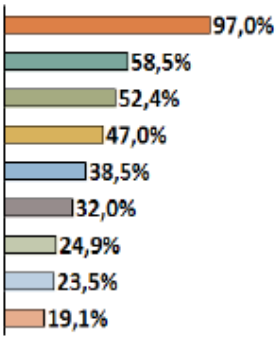
La fréquentation des activités périscolaires prévues dans les PEDT est moindre quand elles ne sont pas gratuites, 35 %, contre 80 % quand il y a gratuité[305]). Les collectivités signalent leur difficulté à garantir la gratuité et la durabilité des organisations mises en place.

[305] Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, DJEPVA (2017), Rapport final : « Evaluation nationale des PEDT ». Présentation au Conseil enfance et adolescence, HCFEA, séance plénière du 12 mai 2017.

Graphique : Les temps d'accueil pris en compte par le PEDT[306]

Quels sont les temps d'accueil pris en compte par le PEDT ?
Taux de réponse : **82,4%**

	Nb	% obs.
Le temps périscolaire dégagé par la réforme (TAP/NAP)	3076	97,0%
Le temps périscolaire de la fin d'après-midi	1857	58,5%
Le temps périscolaire du matin	1663	52,4%
Le temps périscolaire de la pause méridienne	1490	47,0%
Le temps scolaire	1221	38,5%
Le temps périscolaire du mercredi après-midi	1016	32,0%
Le temps extrascolaire	789	24,9%
Les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC)	746	23,5%
Les temps d'aide au travail personnel (étude surveillée)	605	19,1%
Total	**3172**	



Source : données issues de l'enquête transmise par questionnaire le 19 octobre 2016 à l'ensemble des collectivités ayant signé un PEDT

Quelle part des PEDT couvre déjà ce besoin de TLT ? Dans les écoles où des activités ont été mises en place et seront conservées, s'agit-il seulement de consolider/pérenniser l'existant ?

A la rentrée 2014 avait été instaurée la semaine de 4 jours et demi[307]. Depuis la rentrée 2017[308], les communes qui le souhaitent (après accord du DASEN) peuvent revenir à la semaine de 4 jours (lundi, mardi, jeudi et vendredi). Quel impact le retour à la semaine de 4 jours sur les collectivités[309]? Le projet **de plan mercredi** a précisément pour vocation de répondre à ces enjeux extrascolaires.

Il ne faudra toutefois pas négliger l'offre sur les périodes du week-end, notamment pour des raisons de temps familiaux. L'objectif n'est évidemment pas seulement quantitatif. Les enjeux de qualité et de pluri-dimensionnalité de l'offre sont à aborder sur les champs d'activité, et supposent d'envisager de concert activités encadrées et pratiques ouvertes ou semi-ouvertes.

Cela s'ajouterait donc au développement du **plan lecture, déjà bien engagé**.

Doivent aussi être développées des **ouvertures d'équipements sportifs ou cours de récréation permettant des activités physiques en pratique libre**, ou moins tournées vers la

[306] Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, DJEPVA (2017), Rapport final : « Evaluation nationale des PEDT, 27 mars.
[307] Décret n°2013-77 du 24-1-2013 relatif aux Ecoles maternelles et élémentaires
[308] Décret n°2017-1108 du 27 juin 2017 relatif aux dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.
[309] De ce fait, les périodes du mercredi ou du samedi doivent de nouveau être déclarées en extrascolaire lorsqu'il n'y a pas classe ces jours-là. Ainsi, ce retour à la semaine de 4 jours conduit au reclassement de certains accueils du champ « périscolaire » vers le champ « extrascolaire », avec principalement des accueils actifs uniquement le mercredi. Cela se traduit dans les premières remontées d'informations pas une forte tendance à la baisse de l'activité périscolaire pour l'année scolaire 2017-2018, mais qui est susceptible d'être compensée par une hausse de l'extrascolaire.

performance (dans les écoles le mercredi et le week-end, dans les gymnases : voir ci-après). Rappelons les enjeux de santé. 20 % des enfants à l'âge de l'école primaire sont en surpoids et ne pratiquent pas assez d'activités physiques[310] (les adolescents semblent avoir un taux de pratiques sportives et physiques plus important)[311].

Enfin, pour les familles qui recourent moins à des activités hors cursus scolaires, des pratiques **hors établissement scolaire** doivent aussi être envisagées si l'on veut espérer élargir les publics d'enfants qui ont des activités extrascolaires (voir les enseignements de la démocratisation culturelle dans les enjeux thématiques).

Globalement, le déploiement d'un tel plan engage un pilotage cohérent et des mesures transversales pour permettre la structuration d'une offre de qualité et un meilleur accès de tous les enfants, dans un domaine aujourd'hui très dispersé en termes de politiques publiques (voir partie gouvernance/financements).

Sous réserve d'une prise en compte de l'apport des activités périscolaires déjà existantes au développement de pratiques encadrées régulières pour ceux qui en sont démunis, **700 000 places[312] seraient à créer** pour les enfants âgés de 6 à 11 ans.

***Orientation* : développer le plan mercredi en veillant à en développer les quatre piliers (sportifs, culturels, scientifiques et d'engagements), en facilitant la participation des enfants des familles pauvres et en organisant des moyens structurants de l'Etat et des collectivités locales. Financer et développer en priorité des activités encadrées faciles d'accès y compris hors des établissements scolaires pour les 25 % d'enfants qui n'ont pas d'activités encadrées après l'école, notamment dans les territoires les plus dépourvus en TLT (territoires ruraux, périphériques et prioritaires).**

La suite du rapport pose des pistes qui pourraient notamment permettre de déployer un plan mercredi ou plus largement un plan d'espaces, de temps et d'activités périscolaires et extrascolaires de qualité pour les enfants et les adolescents.

1.3.2 A partir de 11 ans, deux approches pour dimensionner le potentiel

A partir du collège, les besoins de TLT non couverts sont importants mais supposent de déployer des offres plus diversifiées, dont les projets, contenus et méthodes correspondent mieux aux attentes des adolescents et des jeunes.

- Seuls 13 % des PEDT couvrent une offre jeunesse.
- Les adolescents ne fréquentent plus que marginalement les accueils de loisirs et se détournent d'une partie des activités encadrées (6 % ont des cours artistiques après 15 ans et 12 % ont une activité artistique régulière en clubs chez les 11-17 ans).

[310] Voir état des lieux – pratiques sportives.
[311] Par exemple, les taux à 15 ans paraissent très supérieurs à ce qui ressort de l'enquête INJEP sur les pratiques sportives des 6-12 ans (taux de pratiques sportives d'environ 50 %).
[312] Les 700 000 places sont calculées comme suit : 25 % x 2/5 (pour le prorata temporel puisqu'on ne vise que deux années sur cinq en objectifs pour les structures encadrées en plus de l'existant. Pour les 75 % d'enfants qui ont déjà des activités régulières, le fait de réaliser deux pratiques pour ouvrir les horizons serait pris en charge par la diversification de l'offre accessible facilement aux 6-11 ans, on a compté un semestre d'activités de découvertes pour tout le monde en plus du ciblage sur les 25 %. On reviendra dans la troisième partie sur les modalités possibles de ce déploiement et les chiffrages afférents.

Pour établir un ciblage chiffré / de création de propositions en clubs ou conservatoires, l'approche doit croiser les objectifs par thèmes, tout en gardant une vision d'ensemble afin d'articuler et de hiérarchiser les priorités. En effet, il faut à la fois des pratiques moins encadrées (virtuel, activités libres ou seulement guidées par un adulte tiers) à partir de l'adolescence, et en même temps, certains champs supposent un enseignement structuré si l'on souhaite démocratiser l'accès à des **pratiques où les jeunes puissent approfondir, se dépasser, se passionner ou exceller et/ou développer des capacités spécifiques.**

Vu le taux de non-recours, il convient donc d'inclure **des objectifs de diversification de l'offre.** En particulier, à partir du lycée, il faut permettre aux jeunes de trouver du sens, dans une palette d'activités et de pratiques de socialisation, support d'identifications et d'affiliations porteuses. Il convient également de valoriser des pratiques sur la durée qui ont un impact formateur fort, qui est différent pour les enfants[313], et ce sans préjuger du fait que ces enfants sont susceptibles ou non de préserver ces activités à l'âge adulte.

Sur ces bases, nous pouvons établir un premier chiffrage en croisant deux approches :

- première approche à partir d'une analyse du temps des enfants, et d'un redéploiement d'une partie du temps d'écran ;
- deuxième approche à partir des taux de pratiques différenciés et de l'hypothèse de rattrapage partiel pour ceux qui n'ont pas d'activités extrascolaires et d'une diversification pour les autres, sans augmenter le temps d'activités.

  Si nous ne disposons pas de données consolidées sur les taux de pratiques extrascolaires par Catégories Socioprofessionnelles (CSP), il est avéré que les enfants des familles modestes ou précaires ont moins accès aux loisirs : environ 20 % n'ont pas de pratiques artistiques, sportives ou culturelles identifiées comme telles chez les enfants d'employés, d'ouvriers ou d'inactifs[314] contre 78 % chez les enfants de cadres ou de professions intermédiaires à l'école primaire (cf. expérimentation jeunesse - INJEP[315]).

Dans les deux approches, nous ne « saturons » pas le temps libéré en activités encadrées, mais au contraire nous intégrons la nécessité pour les enfants de temps de liberté (cf. aménagements ouverts, etc.), c'est ce qui nous conduit à poser des hypothèses qui peuvent apparaître réduites en termes de semestres d'activités encadrées accessibles.

Nous exposons le détail du chiffrage en annexe.

On retombe sur les mêmes ordres de grandeur de 300 000 à 500 000 places dans les deux approches. **Dans la suite du document et par prudence, nous prendrons la base de 300 000 « places »/propositions disponibles d'activités encadrées ou semi-encadrées** (plus informelles mais avec des adultes à disposition pour conseiller sur la base de propositions d'activités existantes), mais sur un horizon de 4/5 ans. **On pourrait alors préconiser de tirer le bilan de création au bout de 4 ans et le cas échéant de poursuivre le développement au regard des besoins évalués au bout de cette première période.** Attention, il ne s'agit pas de

[313] Voir évaluation INJEP, présentation (effet limité des activités qui ne durent qu'un trimestre).
[314] Mais de même chez les enfants d'artisans ou chefs d'entreprise : il est difficile de savoir s'il agit dans ce cadre d'une norme culturelle distincte ou d'une détermination sociale sachant l'hétérogénéité des revenus au sein de la catégorie artisans et chefs d'entreprise (catégorie des actifs où les taux de pauvreté sont les plus forts).
[315] *Op.cit.* Novembre 2017 / voir aussi les travaux de S. Octobre/ et réserves sur la construction du goût, notamment chez les digital natives.

places *stricto sensu* mais d'unités ateliers hebdomadaires (qui pourraient selon les besoins et les âges durer 45 minutes à 2 heures).

Notons que ces taux ne saturent pas le besoin en TLT des enfants, par exemple si l'on reprend les calculs de la première approche, les **TLT encadrés proposés ne représentent qu'un tiers des besoins exprimés.** En outre, pour tous les enfants qui ont déjà des pratiques encadrées, le besoin en activités plus ouvertes ou semi-encadrées est plus large comme nous le verrons dans le chapitre thématique suivant.

Proposition 1 : inscrire un objectif national de développement de 300 000 « places » additionnelles pour le développement de pratiques régulières en arts, sciences, techniques, engagement social pour les adolescents et en prévoir l'accessibilité.

1.4. Accessibilité, inclusion et handicap

Proposition 2 : inclure les enfants en situations de handicap ou de maladies chroniques dans les TLT.

Si la loi du 11 février 2005[316] pour l'égalité des chances, la citoyenneté et la participation sociale des personnes handicapées affirme le principe d'égalité d'accès à l'ensemble des lieux de vie sociale, si la très grande majorité des organisateurs d'accueils de loisirs placent au cœur de leur projet éducatif le principe d'accueil de tous les enfants, la réalité et l'effectivité de l'accès des enfants en situation de handicap aux accueils de loisirs reste une pratique relativement marginale et se heurte à de nombreux freins, qu'il s'agisse de l'accessibilité des locaux, des effectifs accueillis, des taux d'encadrement, de la qualification des personnels, de la formation des équipes, de l'appui technique. Pour les organisateurs qui mettent en place des adaptations, principalement en renfort d'encadrement, les circuits de financement ne sont pas clairement identifiés. Les familles, elle-même, sollicitent peu ces accueils ou renoncent dès qu'elles sentent une hésitation ou une appréhension. La question de la prise en charge médicale de certains actes de la vie courante génère de l'appréhension, tant au niveau des organisateurs que des équipes.

On renvoie aux travaux en cours pour des propositions plus détaillées en 2018 : Mission Nationale Accueils de Loisirs & Handicap, saisine HCFEA sur l'accueil des enfants de 0 à 6 ans et Commission bientraitance CNCPHL.

1.5 Les aides financières aux familles pour les activités périscolaires : appui au périscolaire « élargi », homogénéisation nationale des tarifs

L'évaluation des PEDT a souligné l'importance des freins financiers pour la participation des familles modestes aux activités périscolaires. D'où une nécessité d'aider financièrement les familles si on développe le « plan mercredi » et plus généralement les activités périscolaires et extrascolaires.

Coûts d'adhésion des enfants

Le prix des cotisations était traditionnellement peu élevé dans les associations sportives car celles-ci étaient fortement subventionnées par les pouvoirs publics et encadrées par des bénévoles. Cette situation est aujourd'hui remise en cause par plusieurs facteurs : diminution

[316] D'après une contribution de la Mission Accueils de loisirs & Handicap pour le HCFEA.

des subventions, facturation de certains coûts d'utilisation des équipements, hausse des frais (matériel, arbitrage) et de la masse salariale (encadrement par des professionnels diplômés)[317].

Des études indiquent des tarifs annuels de 69 euros pour le sport contre 21 euros pour les autres types de loisirs. Souvent s'ajoute ensuite un coût à l'activité dans les associations.

1.5.1 Valorisation du périscolaire – budgets de référence de l'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale (ONPES) - villes moyennes - 2013[318]

En 2013, les groupes de travail[319] de villes moyennes qui ont participé à la démarche « budget de référence » ont décidé de la nécessité d'une prise en charge en dehors des temps scolaires. Ils ont opté pour un périscolaire du soir (16h30/18h ou 18h30) pendant 140 jours. Ils ont considéré que les parents n'avaient pas besoin d'un éventuel accueil périscolaire avant 8h30 (qui existe cependant à Dijon à partir de 7h et à Tours à partir de 7h30). Dans certains cas les villes ont opté également pour le centre aéré les mercredis, soit 36 mercredis (10 mois et demi) et durant les vacances scolaires, soit 10 semaines par an (52 semaines – 36 semaines d'école – 6 semaines avec les parents), soit pour 50 jours.

Peu d'aides dès qu'on dépasse un niveau de revenu assez faible

Les tarifs sont définis au niveau municipal et sont différents d'une commune à l'autre. Une analyse a été menée sur deux villes : Tours et Dijon, Compte tenu de la difficulté à faire une « moyenne » entre les tarifs de Tours et de Dijon (puisque le tarif dépend à chaque fois du revenu), il a été décidé de retenir le tarif de Tours (un peu plus faible que celui de Dijon). Le tarif applicable aux ménages disposant du revenu au niveau du budget de référence est déjà dans la tranche de tarifs la plus élevée. Ainsi, la modulation ou les réductions de tarifs ne concerne que des revenus ou quotients familiaux très faibles).

La valorisation du poste « périscolaire du soir »

A Tours, pour un accueil de 16h30 à 18h30[320], il existe deux tarifs pour les enfants du primaire selon que l'enfant va ou non à l'étude surveillée entre 16h30 et 17h30. Le tarif dépend du quotient familial Caf [321].

---

[317] Comité National Olympique et sportif français « Quels leviers de développement pour les associations sportives ? », http://crdlasport.franceolympique.com/cnar/leviers/files/Leviers_de_developpement_associations_sportives_def.pdf.
[318] Contribution A. Maths.
[319] Groupes de travail composés d'experts et de citoyens.
[320] Il existe aussi un accueil du matin (7h30-8h30) mais il est facturé en supplément.
[321] 1/12ème des ressources annuelles + prestations familiales mensuelles / nombre de parts – parts : 2 parts pour les couples isolés ou les couples ; 0.5 pour les 2 premiers enfants ; 1 pour le 3e enfant ; 0.5 à partir du 4e enfant).

Figure 1 Barème du quotient familial Caf 2012-2013

Quotient familial Caf	Accueil soir uniquement (16h30-18h30)	Accueil soir + étude surveillée (16h30-17h30)
0 – 600	1,54	2,57
601-670	1,64	2,62
671-760	1,84	2,72
761 +	2,36	2,98

Source : barèmes de la commune de Tours (www.tours.fr)

Les groupes de travail ont réfléchi et donné leur avis sur les deux hypothèses qui s'offraient à eux. A savoir, optaient-ils davantage pour un accueil du soir avec étude ou un accueil sans étude ? Ils ont privilégié la deuxième solution, moins coûteuse (ce qui signifie aussi que selon cette approche, le besoin d'études du soir n'a pas été retenu comme essentiel).

La valorisation du poste « centre aéré les mercredis »

A Tours, le tarif est égal au quotient familial Caf[322] multiplié par un taux d'effort dépendant lui-même du quotient familial.

Quotient familial Caf	Taux d'effort
0 – 600	0,77 %
601-670	0,93 %
671-760	1,00 %
761 +	1,41 %
Minimum	2,90 €
Maximum	11,80 €

Source : barèmes de la commune de Tours (www.tours.fr)

La valorisation du poste « centre aéré durant les vacances scolaires »

Les tarifs sont identiques à ceux pratiqués le mercredi.

Pour le périscolaire du soir, le tarif maximum s'applique, soit 2,36 euros par jour, sur la base de 140 jours par an, soit 330,40 euros par an ou 27,53 euros par mois sur 12 mois.

Périscolaire mercredi (36 mercredis) et vacances (50 jours). Le tarif est de 11,80 euros par jour (également le tarif maximum). Soit pour le périscolaire du mercredi, 424,80 euros par an ou 35,40 par mois sur 12 mois ; et pour le périscolaire durant les vacances scolaires, 590 euros par an ou 49,17 par mois sur 12 mois.

Le total des frais de périscolaire (soir, mercredi, vacances) pour les villes moyennes est de 1 345,20 euros par an, ou 112,10 euros par mois sur 12 mois par enfant.

[322] 1/12e des ressources annuelles + prestations familiales mensuelles / nombre de parts – parts : 2 parts pour les couples isolés ou les couples ; 0.5 pour les 2 premiers enfants ; 1 pour le 3e enfant ; 0.5 à partir du 4e enfant.

1.5.2 Homogénéisation nationale de la tarification des activités périscolaires

Les personnes publiques, dont les collectivités, sont autorisées à créer des services périscolaires mais n'ont aucune obligation de le faire (principe de libre administration…). Ces services périscolaires (lorsqu'ils existent) sont des services publics administratifs à **caractère facultatif**, connexes du service public de l'éducation : « *des activités, (etc.) prolongeant le service public de l'éducation, et en complémentarité avec lui* » (L.551-1 du code de l'éducation).

Article L.551-1 du code de l'éducation

Des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation, et en complémentarité avec lui, *peuvent* être organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial associant notamment aux services et établissements relevant du ministre chargé de l'éducation nationale d'autres administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'Etat. L'élaboration et la mise en application de ce projet sont suivies par un comité de pilotage.

Le projet éducatif territorial vise notamment à favoriser, pendant le temps libre des élèves, leur égal accès aux pratiques et activités culturelles et sportives et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. *Les établissements scolaires veillent, dans l'organisation des activités périscolaires à caractère facultatif, à ce que les ressources des familles ne constituent pas un facteur discriminant entre les élèves*.

Les établissements scolaires en charge de l'organisation des activités périscolaires à caractère facultatif doivent « *veiller à ce que les ressources des familles ne constituent pas un facteur discriminant entre les élèves* » et « *favoriser… l'égal accès* » des élèves à ces activités (L.551-1 du code de l'éducation). Lorsque ce sont les collectivités territoriales qui décident de ces services et les organisent, **elles fixent librement leur tarif moyennant deux (faibles) limites** :

- l'absence de discrimination en matière de fixation du tarif ;

- « *les droits les plus élevés (…) ne peuvent être supérieurs au coût par usager de la prestation concernée* » (article 147 de la loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions – principe fixé antérieurement par la jurisprudence administrative).

Les communes (et plus généralement les collectivités territoriales) n'ont aucune obligation de moduler les tarifs en fonction de la situation de la famille (revenu, nombre d'enfants, etc.). Cependant, l'article 147 de la loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions les y invite : « *les tarifs des services publics administratifs à caractère facultatif* <u>*peuvent*</u> *être fixés en fonction du niveau du revenu des usagers et du nombre de personnes vivant au foyer* ».

En outre, l'article L1111-5 du **code général des collectivités territoriales (tel que modifié par l'article 13 de la loi n° 2008-1249 du 1er décembre 2008 généralisant le revenu de solidarité active et réformant les politiques d'insertion**) encourage les communes à fixer les tarifs en fonction de ces deux critères (revenus et composition du foyer) et non en fonction du « statut » de la famille (chômeur, bénéficiaire de la CMU-C, etc.) dans le but de ne pas créer de différences de traitement entre des ménages ayant un « statut » différent mais dans une situation identique au regard du revenu et de la taille du ménage : « *Lorsqu'ils attribuent des aides sociales à caractère individuel, en espèces ou en nature, ou un avantage tarifaire dans l'accès à un service public, les collectivités territoriales, leurs établissements publics, les groupements de collectivités et les organismes chargés de la gestion d'un service public veillent à ce que les conditions d'attribution de ces aides et avantages n'entraînent pas de*

discrimination à l'égard de personnes placées dans la même situation, eu égard à l'objet de l'aide ou de l'avantage, et ayant les mêmes ressources rapportées à la composition du foyer ».

Compte tenu de la grande liberté laissée aux collectivités dans la tarification des activités périscolaires, toutes les pratiques existent. Lorsqu'une modulation des tarifs est prévue, elle s'appuie en général sur les mêmes critères (quotient familial, revenu imposable, etc.) que ceux utilisés pour la **restauration scolaire.**

A défaut d'avoir un aperçu des pratiques effectives de tarification des activités périscolaires**,** on peut se reporter aux pratiques possibles ouvertes aux communes. A cet égard, il existe un **guide à destination des communes qui veulent réformer leur tarification**, réalisé par l'Association des directeurs de l'éducation des villes (ANDEV), l'association des directeurs de restauration territoriale (AGORES) et la Ligue de l'Enseignement[323]. Ce guide a été réalisé à partir d'une enquête auprès de 150 communes (couvrant 64 départements) : 44 villes de moins de 10 000 habitants, 68 comprises entre 10 000 et 50 000, 26 entre 50 000 et 100 000 et 12 au-dessus de 100 000 habitants. Il permet de donner un existant en matière de tarification de la cantine (mais en général, le type de tarification appliqué est le même pour les autres activités périscolaires).

On manque à ce stade de données. C'est un chantier qui mériterait une expertise complémentaire à mener dans des travaux ultérieurs.

Proposition 3 : étudier la possibilité de mettre en place un barème national et une modulation en fonction des revenus pour l'ensemble des pratiques périscolaires et extrascolaires, sur le modèle des ALSH, en vue de structurer le secteur et de diffuser ces pratiques à tous les milieux sociaux en allégeant les freins financiers de participation aux activités extrascolaires.

1.6 Les vacances collectives : un double enjeu d'aides aux familles et de mixité sociale formatrice pour tous

La dispersion des dispositifs d'aides aux vacances (voir partie gouvernance ci-après) contribue à rendre ces aides peu lisibles pour la population. Elles relèvent soit de politiques de lutte contre la pauvreté, soit d'avantages accordés à certains salariés (comité d'entreprises..). Elles entraînent par ailleurs une segmentation des séjours collectifs et de leurs publics en fonction de la variation de l'aide apportée à l'accès par chaque public à tel ou tel acteur proposant un type de séjours.

Cette dispersion contribue également à brouiller l'image des séjours collectifs. Ceux-ci peuvent être identifiés comme un mode de vacances destiné aux enfants en situation économique ou familiale difficile. Certaines fractions de la population s'en détournent par peur du déclassement social, alors qu'elles pourraient faire partir leur enfant dans le cadre de séjours financés par leur commune[324] ou par leur Caf. D'autres, parmi les plus aisées, mettent en œuvre des stratégies visant à préserver un entre soi social. Le choix de certains types

[323] *La politique tarifaire de la pause méridienne. Guide pratique pour une mise en place ou une révision*, 2012, 47 pages [en ligne].
[324] S. Cousin, Djament-Tran G., Gravari-Barbas M. et Jacquot S. (2015), « Contre la métropole *créative* … tout contre. Les politiques patrimoniales et touristiques de Plaine Commune, Seine-Saint-Denis », *Métropoles*, décembre [en ligne].

d'organisateurs de proposer des séjours à des prix élevés leur permet d'éviter que leur enfant partage des temps de vacances avec des enfants d'autres milieux sociaux ou culturels.

Le ciblage des politiques d'aides n'atteint que partiellement son objectif. Certes, si l'on considère l'ensemble de la population, les enfants des familles les moins aisées (dont le revenu est inférieur à 1 000 euros mensuels) ont vu leur taux de départ en colonie progresser (Ovlej, 2011), attestant de l'impact des aides des Caf sur ces publics. Mais l'analyse plus fine des données de VaCaf ([325]) montre un moindre recours des familles les plus pauvres parmi les bénéficiaires potentiels de ces aides. Celles-ci, sans doute trop éloignées de la culture de la mobilité ou ne s'autorisant pas à accéder aux vacances pour elles-mêmes ou pour leurs enfants, évoquent des difficultés d'organisation ou une méconnaissance des dispositifs. Mais elles relèvent en premier lieu le coût des séjours[326]. Il convient donc de s'interroger sur le **montant de l'aide** qui peut être insuffisant par rapport à leur budget et aux dépenses supplémentaires induites par un départ (trousseau notamment). Il convient d'autre part, de souligner la nécessité **« d'aller vers » ces familles**. La diffusion de l'information n'apparaît pas suffisante. Elle gagne à s'inscrire dans des rencontres, réunions ou un accompagnement spécifique. De même, les jeunes les plus marginalisés semblent peu présents dans les dispositifs où on leur propose de soutenir leurs projets de départ[327].

En 2016, plus de 100 000 familles ont bénéficié de l'AVF ou l'AVS pour les familles à très bas revenus) et 65 000 enfants ont bénéficié de l'Aide aux Vacances Locale ou Nationale pour partir en séjour collectif [328].

***Proposition 4* : créer un Pass Colo pour les 6-14 ans et développer les médiations envers les familles pour diminuer le taux de non-recours aux aides des familles les plus pauvres.**

---

[325] Sinon référence Olivier Jouen VaCaf, au colloque de l'UNAT 2015 « Malheureusement, les foyers dont le quotient familial (QF) est bas partent de moins en moins souvent en colonies de vacances, et nous constatons également une baisse de participation pour les courts séjours. La culture du départ est donc en baisse pour certaines familles qui ne s'autorisent pas à partir en vacances elles-mêmes, ce qui ressurgit sur leurs enfants. » *Les colos un enjeu pour la jeunesse*, actes du colloque de l'UNAT, novembre 2015.

[326] Une enquête menée en 2010 auprès des bénéficiaires potentiels d'action sociale des Caf permet de mieux cerner le non-recours aux aides individuelles Le coût des vacances (séjour ou transport) apparaît comme la raison majeure empêchant le départ en vacances (67 %), que les familles soient éligibles à l'AVF ou à l'AVS. C'est plus particulièrement le cas des familles aux ressources les plus faibles (80 % des réponses pour celles dont les revenus sont inférieurs à 1 000 euros par mois) et des familles monoparentales. La méconnaissance des aides intervient également dans le non-recours à l'AVF ou à l'AVS. Cette méconnaissance est d'autant plus notable parmi les répondants sans diplôme (50 %), les familles monoparentales (45 %), et pour celles avec trois enfants et plus (60 %). Les difficultés d'organisation constituent un autre frein au départ évoqué par les personnes qui auraient pu bénéficier d'une aide (20 % pour les AVF). Chanu K. et Bénazeth E. (2010), ***Enquête quantitative sur les effets globaux des dispositifs d'action sociale et de prestations légales***, rapport Résultats d'étude, Mica Research pour la Cnaf-DSER.

[327] L'association Vacances Ouvertes met en œuvre deux dispositifs, visant à favoriser les projets de vacances en autonomie des jeunes de 16 à 25 ans en relation avec des professionnels du champ de la jeunesse. Le premier, Sac Ados, s'adresse aux collectivités, Caf, associations, organismes à vocation sociale et à l'ensemble des structures jeunesse souhaitant développer localement un dispositif d'aide au départ en vacances autonomes à destination de leurs publics jeunes. Le second, Parcours Vacances, en partenariat avec l'ANCV, vise plus spécifiquement les jeunes inscrits en parcours renforcé d'insertion socioprofessionnelle via les Missions Locales, les Résidences Habitat Jeunes et Ecoles de la Deuxième Chance. L'analyse conduite par Vacances Ouvertes montre que le premier est avant tout perçu et utilisé par des jeunes lycéens ou étudiants, comme une opportunité de viabiliser leur projet de départ autonome. Le second bénéficie davantage à des jeunes plus en difficulté, socialement et économiquement. Brisset E. (2015), « Organiser ses vacances : quels impacts chez les 16-25 ans ? Le départ en vacances, définitions, enjeux et expériences », *Revue Partances*, n° 1, p. 51-54.

[328] Assemblée Générale du service commun VACaf, novembre 2016.

La création d'un « Pass Colo » à dépenser entre 6 et 14 ans permettrait de rendre visible l'intérêt porté par les politiques publiques au départ en séjour collectif et d'inscrire cette expérience dans le parcours éducatif de chaque enfant sur l'ensemble du territoire national, quels que soient sa situation sociale, familiale ou ses besoins spécifiques.

Ce soutien financier permettrait de favoriser l'accès à ces séjours des enfants des classes moyennes qui ne bénéficient pas des aides des Caf. **Il pourrait être cumulé avec celles-ci pour les enfants des familles les moins aisées, pour lesquels le montant des aides Caf (*via* VACaf) serait insuffisant.** En revanche, ce « Pass Colo » serait utilisable uniquement en paiement direct aux organisateurs de séjours, afin d'éviter le cumul avec la participation financière des communes ou des comités d'entreprise qui proposent des séjours à leurs habitants ou leurs ayants droit et contribuent à leur financement.

Ce « Pass Colo» serait utilisable uniquement auprès d'organisateurs d'utilité sociale, à but non lucratif, agréés dans ce cadre par les services de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative. Cet agrément porterait une attention particulière au caractère inclusif des projets, à leur volonté d'accueillir au sein des mêmes séjours une diversité de publics, d'origines sociales, culturelles ou territoriales différentes.

Le prix moyen d'un séjour en France, hors transport, est évalué autour de 550 euros pour 7 jours, et autour de 750 euros pour la même durée à l'étranger[329]. Pour être incitatif et permettre le départ des enfants des classes moyennes, le montant du « Pass colo » pourrait être équivalent à une aide de 200 euros, soit 40 % du prix d'un séjour en France hors transport. A titre indicatif, quelques exemples :

- VACaf : le montant moyen de l'Aide aux Vacances Enfants Locale (AVEL) est de 211 euros et représente 38 % du coût du séjour, celui de l'Aide aux Vacances Enfants Nationale est de 307 euros pour le même pourcentage du prix du séjour ;
- dans le département du Gard, la participation de la Caf est soumise au quotient familial, soit de 0 à 450 euros, avec une participation de 80 % du coût du séjour plafonné à 600 euros, soit 480 euros maximum, auxquels s'ajoute 80 euros/séjour pour un enfant bénéficiaire de l'Allocation d'Education de l'Enfant Handicapé (AEEH). Pour un quotient familial compris entre 451 euros et 720 euros, le soutien de la Caf correspond à 60 % du coût du séjour plafonné à 600 euros, soit 360 euros maximum, et un supplément de 80 euros/séjour pour un enfant bénéficiaire de l'AEEH ;
- en Ille-et-Vilaine, la Caf prend en charge 70 % du prix du séjour dans la limite de 560 euros maximum par enfant et par an, pour un quotient familial compris entre 0 et 300 euros, et 50 % du coût avec un montant maximum de 400 euros par enfant et par an pour un quotient familial compris entre 300 et 600 euros. Pour les enfants bénéficiaires de l'AEEH, avec un Quotient Familial (QF) inférieur ou égal à 900 euros, l'aide s'élève à 70 % du coût du séjour avec un maximum de 900 euros par enfant et par an.

Ce « Pass-Colo » pourrait être relayé par un site plateforme d'information, destiné aux jeunes concernant les séjours, les organisateurs et les lieux ressources proches de leur lieu de résidence, proposant une information, voire un accompagnement si nécessaire (comment choisir un séjour, l'accès à d'autres aides financières, etc.).

[329] EHEC Junior études, Etude de marché colos réalisée pour la FG PEP, septembre 2017.

Propositions alternatives :

- *Proposition de la Jeunesse au Plein Air : compte épargne loisirs-vacances*

Cette mesure, en projet au Québec, devrait permettre aux enfants des familles à revenus moyens, n'accédant pas aux mécanismes d'aide au départ, de partir en séjour tout en valorisant les activités éducatives qui sont proposées. Elle serait financée par une réduction d'impôt, reconnaissant ainsi l'apport éducatif des colonies de vacances et des centres de loisirs. Cette mesure augmente le pouvoir d'achat des classes moyennes, en permettant aux parents d'épargner sur un compte spécifique, un montant annuel maximal bonifié à 1 000 euros par enfant, non soumis aux impôts et dont le niveau de bonification de l'épargne peut être fixé de 10 % à 20 % pour une période minimale d'épargne de quatre mois.

Si nous retenions une telle idée, il faudrait l'envisager sous forme de crédit d'impôt et non de réduction d'impôt, comme au Québec, pour concerner toutes les familles, y compris celles qui ne sont pas assujetties à l'impôt. A ce stade, cela suppose néanmoins que les familles ne perçoivent d'aides qu'en année n+1. Avec le futur prélèvement à la source, cela ne sera plus le cas.

- *Proposition de Michel Ménard, rapport parlementaire 2013 : « Suggérer à l'ANCV de créer un chèque "séjours collectifs enfance-jeunesse", utilisable pour le départ en classe de découvertes et en colonies de vacances »*[330]*, etc.*

La proposition de « Pass Colo » a pour avantage de rendre visible pour tous le soutien public au départ en séjour collectif, et de rendre le collégien acteur de ce départ, s'il le souhaite.

Coût de la mesure en millions d'euros :

Pass Colo	
taille d'une classe d'âge en 000	800
valeur du Pass Colo en euros	200
total en millions d'euros sans non-recours	160
Hypothèse non-recours	30 %
Coût en millions d'euros	**112**

1.7 Les jeux, mouvements et déplacements dans l'espace public : équilibrer la présence des filles et des garçons ; développer l'activité physique des enfants

Les filles ont tendance à pratiquer davantage des activités artistiques et culturelles et les garçons des activités sportives et extérieures. Cela recoupe certains goûts, mais aussi certains stéréotypes, comme le montrent des travaux sur l'impact des stéréotypes sur les choix des enfants et des jeunes. Complémentairement, il est important de noter que nos travaux font apparaître une moindre place des filles dans l'espace public, et une moindre vie extrascolaire des filles, toutes disciplines confondues. Cela est particulièrement le cas des filles dans les milieux populaires[331]. Cela les inscrit dans des trajectoires inégalitaires quant à leurs places futures dans la société.

[330] M. Ménard (2013), *Rapport d'information sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs*, *op. cit.*
[331] Cf travaux de MC Naves + HAP Culture et Nicolas Oppenchaim , *op.cit.*

Tableau 21 : Loisirs et activités extra-scolaires des enfants selon le sexe

	Filles	Garçons	Total
Activité sportive et extérieure	32,9%	49,7%	39,4%
Activité culturelle et artistique	30,5%	13,7%	24,0%
Autres activités	10,7%	8,7%	9,9%
Pas d'activité de loisir	17,5%	12,6%	15,6%
Non réponse	8,5%	15,3%	11,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Source : LERFAS, 2016. 401 répondants.
Khi2=32,61 / Degré de liberté : 8 / Probabilité de corrélation : 0,999
Les données présentées dans ce tableau ont fait l'objet d'un recodage permettant de passer d'une question ouverte posée aux enfants (« Fais-tu des activités de loisirs en dehors de l'école ? Lesquelles ? ») à une question dont les réponses sont classées en 5 items.

C'est dans le domaine de l'activité sportive et physique, en particulier des pratiques libres, que l'accent en faveur d'un équilibre fille/garçon devrait être mis.

Chez les adolescents et les jeunes, une grande majorité pratique à un degré ou un autre une activité physique (8/10) et l'offre de clubs sportifs est probablement suffisante, même si perdurent des enjeux de diversification des disciplines selon les territoires dans lesquels nous n'entrons pas dans ce rapport (nous renvoyons à la mission JO).

A ce jour, les aménagements ouverts de la ville (City stade par exemple) dessinent plus une utilisation par les garçons (ils sont à 90 % utilisés par des garçons). Il y a dans l'espace public très peu d'offres pensées pour les filles. Cette problématique autour des filles/femmes dans l'espace public rejoint également des enjeux relatifs au sentiment de sécurité, indispensable pour qu'elles en prennent possession (exemple : parc de Blossac à Poitiers) au même titre que leurs camarades garçons.

Favoriser un **accès aux équipements existants** (école, gymnases, etc.) serait facilitateur pour un développement de la pratique d'activités physiques libres au sein de l'espace public.

Chez les **enfants**, le taux de pratique sportive ou physique semble moins développé (5/10[332] ?) que chez les adolescents, avec des problématiques de **surpoids pour certains et des enjeux d'égalité**. Les enfants plus jeunes, qui n'aiment pas le sport organisé accessible dans leur quartier, ont besoin de mouvement, en présence d'adultes, parents ou tiers, pour accompagner ou encadrer des jeux. Les parcs peuvent être un bon support, mais au-delà des aménagements possibles de l'espace public, les équipements des écoles, en particulier les cours de récréation, sont susceptibles de fournir des lieux sûrs et relativement libres.

Proposition 5 : renforcer l'accès aux cours de récréation en dehors des temps d'école, et étudier le développement des aménagements de l'espace public pour de l'activité physique, notamment ceux à destination des jeunes filles.[333]

[332] Renvoi aux données HAP Culture / INJEP : 48 % de 6-12 ans ayant une activité sportive, moins chez les enfants d'ouvriers.
[333] Dans la mesure où le gouvernement a sollicité France Stratégie pour une mission spécifique sur le sport, le Conseil de l'enfance n'approfondit pas les développements spécifiques en matière d'équipements sportifs.

1.8. La réduction des inégalités afférentes aux territoires et lieux de vie, passe notamment par les aménagements de l'espace public

Dans le déploiement des 300 000 places[334] pour les adolescents et des 700 000 places[335] (moins une partie des TAP/NAP couvrant le besoin des enfants sans activités encadrées après l'école) que nous proposons (1.3), il faudra veiller à **cibler en priorité les territoires les plus dépourvus**.

Cela renvoie à une **question de gouvernance globale**, sachant que ces places correspondent à des équipements dépendant largement des collectivités locales. Voir sur ce thème les propositions de la partie III. Mais, outre ces aspects de ciblages territoriaux, **des enjeux d'aménagement de l'espace public se posent**.

La question de la **mobilité** est un enjeu majeur pour tous les jeunes. Elle renvoie à la confirmation de la confiance en soi : « Est-ce que je m'autorise à aller ailleurs ? Plus loin ? ». En même temps, la mobilité des adolescents pose la question du regard porté sur ces jeunes qui se déplacent. Par ailleurs, pour les enfants, il y a un problème de sécurité des espaces publics et d'aménagements spécifiques permettant de réaliser des trajets quotidiens seuls ou avec des amis, en marchant…ce dont ils sont demandeurs.

La question de l'aménagement urbain en lien avec les modes de vie des enfants et leurs besoins n'est pas nouvelle. Mais les réalisations restent parcellaires pour l'accessibilité (exemple : piste cyclable à destination des arrivées sur les établissements scolaires, les espaces de jeux libres ou de convivialité, bornes wifi en plein air).

Pour les aménagements du territoire, certaines spécificités du milieu rural doivent être mieux prises en compte. Dans les territoires ruraux, cette mobilité des plus jeunes est particulièrement malaisée : beaucoup de parcours entre villages ou hameaux sont sans trottoir, pas forcément éclairés, donc limitant les possibilités des enfants et adolescents de **se déplacer à pied ou à vélo sans être accompagnés.** Avec le phénomène des « néo-ruraux », les demandes changent et la population souhaite bénéficier des mêmes services qu'en ville :

- la réflexion sur la mobilité en campagne doit être lancée, sans chercher à appliquer aux milieux ruraux le modèle urbain ;
- sur le terrain, les partenaires évoquent une délimitation pertinente de l'espace de vie, pensée à partir d'un temps de **transport de moins de « 15 minutes »** (pour que les parents accompagnent effectivement leurs enfants à certaines activités tout en articulant vie professionnelle et vie familiale) ;
- l'enjeu de transports des enfants se pose aussi pour les animateurs, avec à la clé la question de l'autorité parentale lorsque l'on véhicule un enfant ;
- des modes de transport aux « temps et lieux tiers », sur le modèle des transports scolaires ou en tenant compte du covoiturage ou des pedibus pourraient être organisés.

[334] Voir *supra* : - Proposition 1 : inscrire un objectif national de développement de 300 000 « places » additionnelles pour le développement de pratiques régulières en arts, sciences, techniques, engagement social pour les adolescents et en prévoir l'accessibilité.

[335] Voir *supra* - 1.3.1 Pour les moins de 11 ans, jusqu'à la fin de l'école élémentaire : des besoins massifs dont une part reste à consolider.

Globalement **une réflexion sur la « marchabilité », notamment en zone rurale ou périurbaine, et les circulations douces devrait être systématiquement intégrée aux projets d'aménagements :**

- faciliter des trajets sécurisés permettant de se promener et se rendre dans les lieux du quotidien pour éviter de confiner les enfants ;
- trottoirs le long des routes pour accéder aux collèges en zone rurale ;
- sur le modèle du covoiturage, favoriser les trajets en petits groupes ;
- rues aux enfants.

Au-delà, certains aménagements facilitent la **socialisation informelle des jeunes et** pourraient être davantage développés : par exemple, bornes Wifi et ressources **numériques** en plein air pour favoriser des espaces de socialisation, de transmissions et de faire ensemble, non statiques.

Cela ne représente pas des dépenses importantes. Les freins tiennent aux conflits d'usage, et plus particulièrement aux craintes des habitants face à des aménagements de ce type de l'espace public, qui génèrent du monde, de la musique, du bruit… Cette peur des jeunes dans l'espace public est encore plus grande dans les quartier politiques de la ville (QPV). De même, il y a des interrogations autour de la lumière dans l'espace public : le manque de lumière n'empêche pas les jeunes de se réunir, mais la lumière incite à l'usage des espaces la nuit alors que ces lieux ne sont pas nécessairement loin des habitants. Cela peut entraîner des conflits d'usages entre les habitants et les jeunes.

On préconise donc une généralisation d'usages plus mixtes et la possibilité d'évènementiels / festivités éphémères propices aux liens intergénérationnels et des temps et espaces de mixages sociaux.

A New-York, entre le Bronx et Columbia existe un parc public, Central Park, dans lequel des barbecues sont à disposition. Dans certains villages ou villes en France se développent des collectifs autour de barbecues, des points livres, etc.

Proposition 6 : systématiser une démarche de diagnostic enfance jeunesse lors de tout projet d'aménagement des espaces publics par les collectivités locales (notamment en étudiant l'inscription d'un volet obligatoire de diagnostic enfance-jeunesse pour toute Zone d'Aménagement Concerté) afin de permettre la socialisation et la mobilité des enfants ; consulter systématiquement les enfants et adolescents pour les équipements les concernant et former les agents des parcs et autres espaces publics aux besoins des enfants et adolescents en termes d'intimité, de liberté et de protection.

1.9 Les apprentis : favoriser leur participation à des activités partagées avec d'autres jeunes

Les apprentis bénéficient moins encore que les autres jeunes d'espaces et temps extrascolaires partagés.

Si les lycéens ont plus souvent accès à des pratiques informelles de socialisation et de vie extrascolaires plutôt riches, et facilitées par la prise d'autonomie importante à ces âges, le parcours des jeunes apprentis ne leur permet pas de partager le même type d'espaces de socialisation informelle.

Le taux de rupture des contrats d'apprentissage était de 28 % en 2014 mais 38 % chez les moins de 18 ans. 60 % des apprentis soulignent un manque d'accompagnement.

La concertation sur l'apprentissage fait apparaître des enjeux relatifs à l'orientation que nous ne couvrirons pas dans ce rapport. Bien que le développement de clubs scientifiques et techniques, voire à enjeux thématiques, dans la période du collège, peuvent y contribuer pour une part. Au-delà sont généralement soulignées les **conditions de vie difficiles**, notamment de logement, pour les jeunes apprentis au regard des vies que mènent les autres adolescents de leur âge. Il convient également de relever le grand **changement en termes de socialisation** que connaissent les jeunes apprentis : alors que la grande majorité des jeunes de leur âge continuent de bénéficier du tissu de socialisation que procure la vie au lycée, en particulier en matière de mixité filles/garçons, les apprentis se retrouvent beaucoup plus isolés et plongés plus rapidement dans un monde d'adultes et dans des **univers souvent peu mixtes** (faible mixité filles/garçons des voies professionnelles). Cet isolement est susceptible de renforcer un sentiment de mise à l'écart quand l'orientation n'a pas non plus fait l'objet d'un choix délibéré d'adhésion. Il risque même de saper les possibilités pour un jeune de découvrir un métier, de s'y plaire et de s'y construire.

L'enjeu de socialisation et de valorisation dans des activités de plaisir/loisir utiles qui contribuent à donner confiance en soi concerne tous les adolescents. Il est donc clair qu'il y a priorité parmi les 16-18 ans à soutenir chez les apprentis ces dimensions en dehors de l'école/du travail. Cela pourrait également soulager le poids sur l'entreprise dans le management des jeunes apprentis en introduisant d'autres tiers adultes. Certes, dans les internats où loge une partie des apprentis, on trouve généralement des foyers socio-éducatifs qui proposent des activités artistiques, culturelles et sportives. Mais cela ne suffit pas à créer une jeunesse partagée entre lycéens et apprentis. Par ailleurs, ces activités proposées dans ces foyers souffrent probablement des mêmes manques que nous analysons dans la partie thématique.

Proposition 7 : dans le cadre de la refonte en cours sur l'apprentissage, développer la participation des apprentis à des espaces de socialisation partagés avec les lycéens et de pratiques en amateur comme dimension de sécurisation et d'émancipation de leurs parcours.

2. Enjeux de structuration de l'offre et de personnalisation des parcours

Déployer un grand plan de développement des temps et lieux tiers pour offrir aux enfants des possibilités de faire des choses utiles pour eux suppose qu'ils puissent s'approprier des codes sociaux, des activités, des pratiques. Il s'agit donc de **la valeur que peuvent prendre ces activités pour eux**, et qui *in fine*, repose sur la relation singulière entre un enfant, un adolescent et le monde qui l'entoure à partir du rapport au réel qu'engendre une expérience donnée, médiée par un mentor, un ami et quelques autres. Cette saveur particulière que prendra pour certains le match de foot, le codage d'un bel algorithme, la danse, la résolution d'un problème de mathématiques, la réparation d'un vélo ou la confection d'un plat réussi ne se décrète pas. Parfois, elle se découvre *ex-post*. Le sentiment de liberté éprouvé par les enfants et les adolescents ne se trouve pas forcément dans la posture « consommatoire » de choisir dans une « offre » de type catalogue de possibles. Elle se découvre aussi dans des choses faites qu'on réinvestit après coup parce qu'elles font sens selon le contexte ou l'histoire de l'enfant.

C'est pourquoi il serait **erroné de décréter *a priori* quels champs** il convient d'investir pour permettre aux jeunes de mieux se développer **en complément du socle commun obligatoire de connaissances que l'école transmet**, et qui est le préalable nécessaire à la formation d'un citoyen instruit dans la Cité.

En revanche, il faut que les grands champs de savoir-faire, de savoir-être, de vivre ensemble de notre société puissent être rencontrés sous une forme ou une autre, et surtout investis d'une manière personnalisée, approfondie, « prises » et « déprises » comprises. L'école, au moins jusqu'au niveau du collège unique, ne peut structurellement pas offrir ces multiplicités de formes variées, puisqu'elle doit assurer un commun relativement uniforme[336]. Et ce alors que notre société**,** marquée par une division du travail toujours plus poussée, conduit à une multiplication de domaines de savoir-faire distincts, mouvants et parfois étrangers les uns aux autres dans leurs modes de valorisation et dans les compétences qu'ils exigent et génèrent. Les jeunes qui sont désormais informés en flux continus *via* leurs écrans ne sont pas étrangers à ces multiplicités, ce qui peut générer des frustrations mauvaises[337]. En particulier à l'adolescence, il convient ainsi **d'éviter qu'un écart** se creuse entre des fantasmes suralimentés qui nourriraient un sentiment de toute-puissance, ou au contraire d'impuissance, entre **ce qu'un adolescent croit possible et ce qu'il faut de travail pour faire advenir les choses**. Chez tous les enfants et adolescents, il convient au contraire de **soutenir et d'encourager les appétits d'action qu'ouvrent les imaginations et ne demandent qu'à s'éprouver dans la réalité.**

Il faut donc diversifier l'offre des temps et lieux tiers en lien avec les enjeux thématiques propres aux champs de pratiques moins développées aujourd'hui : nous traiterons ici à la fois

[336] Nous n'abordons pas ici le double enjeu d'individualisation et d'égalité universel que traverse l'école également. Voir notamment Commission Enfance et Adolescence pour des réflexions sur le sujet.

[337] Chateaubriand le disait déjà : « Plus les peuples avancent en civilisation, plus cet état du vague des passions augmente ; car il arrive une chose fort triste : le grand nombre d'exemples qu'on a sous les yeux, la multitude des livres qui traitent de l'homme et des sentiments, rendent habile sans expérience […]. L'imagination est riche, abondante et merveilleuse ; l'existence pauvre, sèche et désenchantée. On habite avec un cœur plein, un monde vide […] » (*Génie du christianisme*, 1828, Chapitre IX – Du vague des Passions).

des enjeux de **développement de l'offre** (sciences, techniques et engagements surtout, mais aussi pratiques amateurs artistiques) et des modalités **d'élargissement des publics** qui renvoient entre autres aux **aspirations des jeunes dans un monde en mutation**.

Nous commencerons par examiner le champ artistique et culturel. Celui-ci se trouve au milieu du gué et dispose d'un recul intéressant sur les nécessités de renouvellement des formes de pratiques, de leurs lieux virtuels ou réels, et des médiations qui s'y rapportent.

2.1 Poursuivre la démocratisation des pratiques culturelles et artistiques par un équilibre entre activités encadrées approfondies et activités plus ouvertes et diversifiées.

Pour mémoire, nous avons vu dans l'état des lieux que 4 enfants sur 10 entre 11 et 17 ans ont des pratiques artistiques et culturelles régulières et 27 % des enfants ne pratiquaient aucune activité artistique et culturelle en 2008 entre 11 et 17 ans. Depuis, les pratiques numériques en amateur s'étant développées, ce taux de non-pratiquants a probablement dû diminuer

L'importance de la démocratisation culturelle et le rôle fondateur de la culture pour la démocratie sont reconnus de longue date et ont donné lieu à des politiques publiques[338] (Révolution française, IIIe République, front populaire, création d'un ministère de la culture après-guerre, etc.). Plus récemment, la vie culturelle des enfants a également été encouragée à deux titres :

- au nom du droit à participer à la vie culturelle :l L'Education Artistique et Culturelle (EAC) est inscrite dans la Loi NOTRe, portant Nouvelle Organisation Territoriale de la République, du 16 juillet 2015, qui stipule que la responsabilité culturelle est exercée « dans le respect des droits culturels énoncés par la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005 ».

  Ce droit à participer à la vie culturelle, parfois critiqué dans sa portée pratique effective[338], est souvent mis en relation avec deux champs de valeurs implicites et explicites :

  - une valeur de cohésion sociale et de développement démocratique au travers la possibilité donnée à chacun d'avoir accès au patrimoine et de participer à la vie de la cité, notamment en étant acteur de la culture[338] ;
  - une valeur éducatrice et civilisatrice des arts en eux-mêmes, posée d'emblée dans les années 1950 au moment de la création du ministère de la Culture.

- au nom d'un objectif, plus extérieur à l'art, de développer des facultés créatives des futurs citoyens, en lien avec des compétences recherchées *a priori* par les économies contemporaines. Cela rejoint l'idée plus globale d'éducation par la culture en se focalisant sur certains types de compétences potentiellement induites par les pratiques culturelles.

[338] M.-C. Martel (2017), « Vers la démocratie culturelle », Rapport CESE, novembre.

Du point de vue du développement de l'enfant, il convient d'y ajouter deux autres objectifs, préparation à la vie collective et égalité des chances de réussite (abordé en parties 1 et 2 du rapport) :

- la construction de soi, l'art étant notamment un moyen d'expression utile au développement complet des enfants ;
- une voie de développement, de prise de confiance et d'investissement privilégié pour certains enfants et adolescents, qu'ils y trouvent finalement une vocation professionnelle ou autre chose[339]. Dans ce cas de figure, à un moment de leur parcours, ce champ de pratiques et d'expression permet un accomplissement investi avec une certaine ardeur.

Visant à la fois une éducation à la culture et par la culture, les objectifs de politique publique relatifs à la vie et aux pratiques culturelles des enfants hors école, déjà en partie largement inscrits dans les politiques culturelles et éducatives, peuvent être doubles :

- un objectif de généralisation de la participation de tous les enfants adolescents à la vie culturelle. Cet objectif est déjà acté *via* la mise en place d'un parcours d'Education Artistique et Culturelle obligatoire jusque la fin du collège. Celui-ci repose sur la rencontre avec les œuvres, le développement des référence culturelles et des pratiques – les trois piliers des **parcours EAC –** aussi bien dans des temps extrascolaires, périscolaires et scolaires, avec un objectif d'égalité des chances *ad hoc*. Il participe plus globalement des politiques de transmission et de démocratisation culturelles ;
- la possibilité pour ceux qui s'y construisent de pouvoir accéder plus facilement à des pratiques régulières de qualité. Cet objectif est distinct du premier : il faut à la fois systématiser la découverte possible des pratiques et soutenir l'investissement plus spécifique. Ce dernier volet n'étant pas à systématiser pour tous les enfants et adolescents, ce qui ne serait pas cohérent avec la priorité donnée à l'émancipation et l'individualisation des trajectoires, qui suppose que des goûts mais aussi des désintérêts puissent s'exprimer.

Sous réserve d'évaluations ultérieures, on peut estimer que le développement massif issu de la mise en place des **parcours EAC devrait permettre de toucher tous les enfants** et adolescents au moins sur le **premier axe**, avec un accent tout particulier sur les quartiers de politiques de la ville.

Exemple. Le portail de Pantin pour l'EAC[340]

Dans le cadre d'un partenariat construit avec l'Inspection de l'Éducation nationale, la direction régionale des affaires culturelles d'Ile-de-France et la circonscription de Pantin, la Municipalité a mis en place un dispositif à l'attention des écoles élémentaires et maternelles, le « portail de l'action éducative à l'école », faisant l'objet d'une convention-cadre avec la DA-SEN (Direction Académique des Services de l'Education Nationale) conclue en 2013 pour cinq années et renouvelable en 2018. Né à la rentrée 2008, le portail propose une série de parcours dans les domaines les plus variés : arts visuels, spectacle vivant, musique, cinéma, littérature jeunesse, mais aussi métiers d'art, patrimoine et sciences. Tous ont pour objectif de développer les connaissances des élèves,

[339] Une grande majorité des enfants qui suivent le cycle des conservatoires ne deviendront pas professionnels.
[340] S. Doucet (2017), « Les territoires de l'éducation artistique et culturelle », Rapport au Premier ministre, janvier.

d'éveiller leur sensibilité et leur curiosité. Le portail permet d'atteindre plus de 4 600 élèves par an soit 80 % des enfants scolarisés dans la ville pour un coût de 80 000 euros.

Ces actions sont prises en charge par **trois domaines différents de l'intervention publique : la culture, l'éducation populaire et la pratique en amateur.** Certaines priorités méritent d'être plus spécifiquement soutenues pour poursuivre la dynamique déjà bien engagée.

2.1.1 Elargir les publics et généraliser l'accès à la culture avec plusieurs leviers complémentaires

La politique de démocratisation de la culture[341], poursuivie depuis les années 1960, s'est heurtée à deux écueils :

- l'indifférence des publics visés, malgré une facilitation d'accès à l'offre notamment en termes de coût (gratuité des musées pour les enfants, etc.). C'est pourquoi, en France et en Europe, les politiques sont progressivement passées d'une orientation fondée sur le renforcement de l'accès à tous d'une offre culturelle *ex-ante* (dont des outils destinés aux publics spécifiques et d'âge scolaire), à des tactiques, intégrant diverses formes de co-construction de l'offre et **d'élargissement des modalités de rencontre avec le public** ;
- un risque de clivages sociaux en termes de contenu des pratiques et sorties culturelles et de fréquentations des lieux de culture.

Les approches d'élargissement des publics n'atteignent pas toujours l'objectif recherché, le ciblage socioéconomique et la définition des publics dits « empêchés » ayant parfois moins favorisé leur goût pour la culture et les pratiques culturelles « légitimes » qu'ils n'ont entretenu des clivages en termes de pratiques culturelles. D'où une action publique guidée par un double enjeu d'ouverture et de maintien de l'exigence de qualité artistique qui impose un pilotage attentif non seulement aux taux de fréquentation, mais aussi à des éléments d'évaluation plus qualitative, etc.

On observe des hausses de taux de fréquentation depuis 2010, en particulier pour les publics d'âge scolaire. Le **rapport d'évaluation de la politique publique de démocratisation culturelle[342] souligne un bilan en demi-teinte** – à la fois des résultats limités et des innovations significatives ayant permis des élargissements de publics. 69 % des structures culturelles ont des objectifs d'élargissement des publics dans leurs statuts, 90 % des institutions développent des actions à destination des populations et des quartiers prioritaires, et 40 % ont spécifiquement développé des outils diversifiés. Parmi les réussites, citons notamment le recours répandu aux visites du patrimoine pendant les vacances, mouvement appuyé par la convention entre l'Union Nationales des Associations de Tourisme et de plein air (UNAT) et le ministère de la Culture[343].

[341] A.-M. Le Guével (2017), « Evaluation de la politique publique de démocratisation culturelle », *op. cit.*, p. 41, 49.
[342] *Ibid.*, p. 147.
[343] www.unat.asso.fr/unat/actualites/lunat-signe-une-convention-avec-le-ministere-de-la-culture.

Complémentairement aux politiques de développement des équipements, de tarification et de fidélisation, les principaux leviers identifiés comprennent[344] :

- **Avoir une approche territorialisée des publics plutôt que cibler des publics différenciés.**

  Réserver un jour ou un créneau particulier à des types de publics précis (scolaires des REP, personnes en situation de handicap, public sous main de justice, etc.) peut avoir un effet stigmatisant et cloisonnant pour le public en question. L'approche par type de territoires permet de s'adresser à tous les publics de proximité, en invitant les habitants qui constituent le « grand public », en intégrant « scolaires », « exclus », « empêchés ». Pour ce faire, certains établissements, comme le Théâtre national de Strasbourg ou les réseaux de lecture publique en territoires urbains, structurent leurs équipes sur des territoires : le référent territoire, en partenariat avec les communes, les maisons de quartier, les centres sociaux et les établissements scolaires insère la culture dans une « conversation avec la population ». Certaines offres d'activité croisent les champs de la culture, du tourisme (arts et sites naturels ou patrimoine), du terroir, de la mémoire et de l'histoire du territoire… (pour exemple, le réseau Traces[345] en Rhône-Alpes[346] réunit autour de questions mémorielles liées aux migrations des acteurs du champ social, artistique, patrimonial, culturel, ou encore des chercheurs en sciences humaines et sociales. Il organise deux fois l'année des évènements multiformes sur la région).

- **Développer des actions hors les murs (dont les bibliothèques [347]) et des médiations[348] au plus près des habitants et de leurs rythmes de vie (horaires, etc.).**

  Diverses actions visent à aller vers les publics : actions hors les murs, résidences d'artistes dans les écoles ou des lieux de vie, actions en bas des immeubles, spectacles de rue, etc. En 2008, 25 % des 15-19 ans assistaient à des festivals de rue. Les actions hors les murs permettent aussi de viser les jeunes filles qui se tiennent maintenant parfois à distance des bibliothèques pour des raisons religieuses. Les spectacles gratuits dans l'espace public permettent de toucher de nouveaux publics. Il s'agit aussi

---

[344] A.-M. Le Guével (2017), « Evaluation de la politique publique de démocratisation culturelle », *op. cit.*

[345] www.approches.fr/Le-reseau-TRACES-en-Rhone-Alpes (consulté le 08.02.2018)

[346] A.-M. Le Guével (2017), « Evaluation de la politique publique de démocratisation culturelle », *op. cit.*, p. 153.

[347] Afin de toucher les publics empêchés (sous-main de justice, hospitalisés, en situation de dépendance, en situation de handicap) ou éloignés des institutions culturelles, les bibliothèques ont considérablement développé les actions hors les murs, qu'il s'agisse de la mise en place de bibliothèques itinérantes (bibliobus notamment), de bibliothèques de rue ou encore de rendez-vous réguliers hors des murs des établissements. Ces actions sont souvent construites en partenariat avec les associations du territoire ainsi que les grands réseaux d'éducation populaire et d'associations de solidarité. Le travail d'ATD Quart-Monde sur les Bibliothèques de rue et à destination en particulier des jeunes publics a notamment inspiré les bibliothèques de la ville de Paris. La grande fête de la littérature de jeunesse Partir en livre, qui connaîtra sa quatrième édition en juillet 2018, est l'occasion pour les bibliothèques d'investir lieux publics, parcs et piscines, et de s'adresser aux enfants et aux jeunes qui n'ont pas la possibilité de partir en vacances. L'enjeu pour les bibliothèques est bien souvent aujourd'hui de construire des dispositifs qui permettent aux publics concernés par les actions hors les murs de rentrer dans la bibliothèque : facilitation des conditions d'inscription, développement de fonds « Facile à lire » à destination des publics en situation d'illettrisme, etc.

[348] **Des médiations sont insérées dans des réseaux de proximités, interactives et numériques :** visites, conférences, binômes artiste- médiateur ou bibliothécaire -médiateur pour faire découvrir des œuvres, etc. Des outils innovants, notamment numériques, rendent la médiation « interactive » et « co-construite » : conversations skype avec des artistes en résidence ; création de communauté d'usagers (le Louvre anime 11 groupes d'internautes). Reste que les adolescents et les jeunes ne savent souvent pas que les musées sont gratuits (réunions autour du **Pass Culture**), et si l'entrée au musée est gratuite, ce n'est pas le cas du transport qui peut être conséquent pour un jeune.

de développer des offres d'activités mieux adaptées en termes d'horaires, de transports ou de services.

- **Co-construire et diversifier l'offre en lien avec les nouveaux usages**.

  Les pratiques culturelles sont de plus en plus diversifiées, et intègrent de nouveaux champs d'expressivité : street art, hip-hop, slam, musiques du monde, etc. Une partie d'entre elles souhaitent toutefois une plus grande reconnaissance (jeunes créateurs, pratiques amateurs) et davantage de place pour se produire (salle de répétition, lieu de diffusion, etc.), ce qui crée parfois des conflits d'usage que les collectivités locales peuvent contribuer à arbitrer. La diversité concerne également l'accès aux formations artistiques, sachant que la demande du public est forte sur tout le territoire. Plusieurs conservatoires ont ouvert des classes d'enseignement de musiques actuelles pour s'adapter à la demande, entraînant une diversification de leur public. Le clivage entre « pros » et « amateurs » peut toutefois se creuser, les lieux de la culture étant parfois ressentis comme des « bastions » par les publics qui ne les fréquentent pas, tandis que les professionnels s'efforcent de moduler l'intervention des amateurs dans la vie culturelle, susceptible d'affecter leur emploi ou de nuire à l'image d'exigence artistique et professionnelle qu'ils revendiquent.

  On observe une demande de co-construction :

  - les conseils de vie lycéenne veulent être davantage pris en compte ;
  - l'Association des Régions de France (ARF) suggère d'inventer des constructions démocratiques des projets en s'appuyant sur les associations d'élèves.

- **Développer les projets dédiés à l'enfance et l'adolescence et aux activités parents/enfants**

  Le volet « petite enfance » n'est pas toujours bien valorisé dans les programmations. Pourtant, il est l'un des moyens de s'adresser non seulement aux tout-petits pour les sensibiliser dès le plus jeune âge, mais également à leurs parents, éloignés de la culture pour des raisons sociales et économiques, et parfois culturelles (non-maîtrise de la langue par exemple). La parentalité apparaît comme un point clé dans l'adhésion des enfants à la culture.

Exemples

Opération Premières pages : « Premières Pages est un dispositif de labellisation et de subvention de territoires dont les politiques favorisent l'accessibilité et la familiarisation au livre pour les tout-petits et leurs familles. En 2017, ce dispositif piloté par le ministère de la Culture labellise 33 collectivités (dont 24 départements) sur l'ensemble du territoire national. *Via* des actions de formation croisée des professionnels du livre et de la petite enfance, des partenariats et des dispositifs de médiation en direction des enfants et des parents (dons de livres à la naissance des enfants, lectures dans les lieux d'accueil de la petite enfance, organisation de salons du livre ou d'évènements festifs, résidences d'auteurs et d'autrices, actions spécifiques en direction des publics éloignés des bibliothèques), les territoires labellisés contribuent à l'éveil artistique et culturel des tout-petits et à la construction de soi dès le plus jeune âge ».

Fléchage de sites via bibliothécaires : des sites pour enfant ont été sélectionnés par un comité de navigation encadré par le Salon du Livre de Jeunesse (Montreuil) et les autres par les bibliothécaires de Noisy-le-Sec. Cette page d'accueil constitue un point de départ des navigations des enfants dans la salle multimédia jeunesse, ainsi que pour les animations scolaires. Les rubriques y sont présentées sous forme de pastilles de couleur : Nature, Sciences et découvertes ; Le coin des tout-petits ; Droits de l'enfant ; Casse-tête et remue-méninge… Avec une actualisation régulière des ressources.

Ces différents moyens ont permis d'augmenter la fréquentation des établissements publics culturels chez des publics cibles (20 % de la fréquentation des EP en 2014 contre 13,6 % en 2010). En particulier, la **fréquentation des publics enfants et adolescents a connu une augmentation de 24 %** sur cette période, notamment du fait des **parcours d'Education Artistique et Culturelle.**

Dans l'ensemble, la population se saisit de différentes actions complémentaires qui s'avèrent non substituables[349].

2.1.2 Pour des activités ouvertes : sécuriser et mieux financer les animations de rue

Les familles sont parfois réticentes à se saisir d'opportunités pour leurs enfants (distances, codes culturels maintenant une distance, etc.). L'animation de rue a un double rôle de vecteur de pratiques culturelles et de médiateur, amenant les enfants et leurs familles vers des formes plus instituées, notamment en informant, en développant des goûts et en formant à certains codes (ritualisation des formes de départ et d'arrivée des enfants[350]). Certaines conditions garantissent la qualité des animations de rue et leur complémentarité avec les formes plus instituées d'accueil de loisirs et d'ateliers culturels :

- éviter de concurrencer les offres d'accueils de loisirs / ateliers du territoire. Les centres sociaux observent que certaines familles alternent le recours au centre de loisirs et animation de rue, notamment pour la facilité que représente l'animation de rue. Par exemple, à Poitiers l'horaire de l'animation de rue (14 h – 18 h) faisait de la concurrence aux accueils de loisirs. La décision a donc été prise de changer les plages horaires de l'animation de rue de 16 h à 21 h, permettant de « faire descendre certains habitants » ;
- Repérage de l'espace public : en milieu rural, il est très complexe car extrêmement distendu. La mobilité et la disponibilité de l'animateur de rue sont donc à repenser sur les territoires ruraux ;
- ne pas traiter indifféremment les différentes tranches d'âge. Adapter l'animation et la médiation en fonction des âges des enfants et adolescents ;
- concevoir certaines formes *a minima* d'inscription, sans tomber dans les réglementations contraignantes des accueils de loisirs. Par exemple, des cartes d'adhésion à tarif attractif (exemple : 1 euro pour deux mois) offrant une sortie de proximité une fois par semaine pour faire découvrir les ressources sur le territoire peuvent être des leviers intéressants ;
- formaliser l'organisation permettant de nouer un lien avec les familles et maintenir une continuité des actions ;
- assurer un cadre rassurant permettant de flécher des financements réguliers plus stables des animations de rue, et permettant de maintenir une plus grande continuité entre les animateurs, les publics et les institutions et de définir des missions des

[349] Exemple : le festival de Poitiers qui a lieu en trois temps : spectacle dans le cadre scolaire; spectacles dans les appartements de personnes ; spectacles dans l'espace public. Ce festival est co-porté par un centre social et par le conservatoire. Il occupe l'espace public et il y a une réelle appropriation du festival par les habitants. Ce qui se déroule dans l'espace public a un très grand succès. Idem exemple des ludothèques mobiles de Paris.
[350] Auditions Poitiers et Rennes du HCFEA.

animateurs adaptées aux territoires. Alors qu'aujourd'hui les animations de rue ne peuvent être financées au titre des Contrats Enfance Jeunesse[351].

Concernant l'accueil de loisirs, le choix a été fait de ne pas imposer de cadre : pas de nécessité d'inscription, pas d'horaires, pas de fiche sanitaire de liaison. La volatilité des publics ne permet pas de respecter le taux d'encadrement, Mais un cadre minimal permettrait de sécuriser les professionnels. Le cadre « accueil de jeune » propose des contraintes d'encadrement assouplies intéressantes, cependant il ne s'applique qu'aux plus de 14 ans. Un cadre juridique entre le terrain, les acteurs associatifs de l'éducation populaire et l'Etat pourrait être posé afin de faire émerger un accord sur l'animation de rue. Ce serait d'autant plus pertinent que l'animation de rue est susceptible de consolider certains emplois culturels dans des territoires ruraux ou peu denses[352].

***Proposition 8* : mieux financer et assurer le cadre légal des animations de rues**

En rapprochant la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS), la Cnaf et l'éducation populaire, lancer un chantier visant à définir un cadre légal minimal – suffisamment léger pour n'être pas source de complexité administrative empêchant toute initiative locale et toute réactivité – permettant de sécuriser ces pratiques et de les financer au titre du contrat enfance-jeunesse dans la prochaine COG et ainsi d'assurer une pérennité des actions et des animateurs adaptés aux besoins locaux.

2.1.3 Développer des espaces de travail et de sociabilité à destination des adolescents dans les médiathèques, les bibliothèques et des antennes hors les murs d'équipements culturels

Les lieux d'animation culturelle et socioculturelle sont insuffisamment adaptés à l'aspiration des jeunes. Les bibliothèques et médiathèques, qui sont développées dans de nombreux territoires[353], sont l'un des vecteurs potentiels pour cette fonction, à condition de faciliter le recours à ces institutions qui peuvent ne pas être identifiées comme des lieux d'intérêt pour des populations éloignées culturellement de ces usages, même si la fréquentation des bibliothèques atteste de leur actualité. Pour répondre à une mutation du rôle des bibliothèques, notamment sous l'effet du numérique qui transforme le rapport aux œuvres et aux sources d'information, et dans le cadre des Assises des bibliothèques, le développement d'espaces de travail, de convivialité culturelle et d'offres à destination spécifique des adolescents pourrait être renforcé[354]. Il s'agirait de poursuivre un mouvement largement entamé qui passe par la conception de projets d'établissement qui prennent en compte les spécificités des territoires

[351] Le Contrat Enfance Jeunesse court sur une année courante, et pas de financement pour l'animation de rue. La mission de l'animateur ne peut donc pas forcément être organisée selon les besoins du territoire. Ces contrats paient la journée par enfant en accueil de loisirs. Faudrait-il aller vers un nouveau cadre ? un cadre assez fin encadré par un cadre juridique. Un financement au poste et non à la présence des jeunes serait peut-être plus adéquat.

[352] Interrogation du centre social de Blaise Boucher sur l'impact économique du centre social. Il s'avère qu'il y a un effet levier dû à la présence de ce dispositif en termes d'activité. Les pratiques artistiques permettent de consolider des emplois qui sont atypiques en milieu rural. Il y a donc une plus grande proximité de l'emploi ce qui est attractif pour des populations qui de par leur métier s'implantent principalement en ville.

[353] 16 500 lieux d'accès au livre et à la lecture, qui se divisent, selon l'importance des établissements, en 7 700 bibliothèques et 8 800 points d'accès au livre.

[354] Jacquet A. (2017), *Bibliothèques troisième lieu*, Médiathèmes de l'ABF ; voir aussi *Construire et concevoir une bibliothèque*, 2e édition, Editions du Moniteur, 2016, chapitre de Françoise Muller sur l'aménagement des bibliothèques dont l'aménagement des espaces adolescents.

où se trouve la bibliothèque, la mise en place d'espaces conviviaux et ouverts à tous et à toutes, le développement de collections inclusives et plurielles, de politiques d'action culturelle s'adressant à l'ensemble des publics du territoire (qu'ils fréquentent déjà ou non les établissements), de nouveaux usages dans les murs de la bibliothèque (recherche d'emploi, autoformation aux langues ou à l'informatique, bibliothèques vivantes, projets participatifs impliquant les visiteurs et visiteuses de la bibliothèque).

Bibliothèque de Brossard au Québec

L'ensemble du mobilier de l'espace ado est mobile et réagencé tantôt en espace de travail, tantôt en salle de projection ou de jeux, tantôt utilisé comme un espace de détente, etc. La dimension participative de leur conception et de leur programmation est essentielle avec ce que cela implique en termes de projet d'établissement, de médiation auprès des autres publics de la bibliothèque, etc.

Proposition Bibliothèques : Dans le cadre des Etats Généraux en cours, étudier le développement/réaménagement de 7 000 espaces de convivialité et d'espaces de travail adolescents dans les bibliothèques, médiathèques ou dans des antennes délocalisées d'équipement culturel dans des lieux du quotidien fréquentés par les jeunes, ouverts sur des horaires suffisants, et en les accompagnant d'une présence d'adultes susceptibles de flécher vers des pratiques culturelles plus organisées (type « animateur de rue » dans la bibliothèque pour aider les conservateurs). Nous développons cette proposition dans le 2.3 qui concerne plus largement de nouveaux usages dans les espaces adolescents/jeunes.

2.1.4 Soutenir le développement des pratiques en amateur pour les enfants et adolescents

La possibilité de développer « un faire » *via* des pratiques en amateur est un élément de formation très important pour les jeunes. Rien ne dit que tous les jeunes doivent avoir une pratique artistique de longue durée, mais il importe que tous puissent développer sur une certaine durée au moins un type de pratiques sportives ou physiques et un type de pratiques artistiques, scientifiques, techniques ou culturelles. C'est important pour la formation de soi.

3,9 millions d'enfants bénéficiaient en 2014 d'actions au titre du parcours de l'EAC (contre 2,2 millions en 2010). La mise en place des PEDT a également développé les pratiques culturelles des enfants. Mais on ne sait pas évaluer avec précision la part des enfants et adolescents bénéficiant d'activités suffisamment suivies pour leur permettre d'accéder à des pratiques amateur. Les **places en conservatoire**[355] **sont probablement insuffisantes**. Les données sur la pratique en amateur des enfants n'existent pas. Le ministère de la Culture estime à 1,2 million le nombre d'enfants ayant une pratique de musique, de danse ou de théâtre en intégrant les écoles associatives et privées. Pour les 11 à 17 ans, les dernières données publiées remontent aux années 2008/2009. Les taux de pratiques ont pu évoluer plus favorablement, même sans compter les pratiques informelles sur les réseaux sociaux. Les constats sur le caractère inachevé de la démocratisation culturelle persistent[356]. Les parcours d'EAC ne visent pas directement le développement d'une pratique en amateur : développer le pilier de rencontre avec les œuvres et de pratiques permet une initiation de tous. Mais c'est autre chose que donner les moyens d'offrir plus largement la possibilité pour ceux que cela

[355] 155 000 enfants dans les conservatoires à rayonnement départemental ou régional et 145 000 dans les conservatoires municipaux.
[356] M.-C. Martel (2017), « Vers la démocratie culturelle », *avis du CESE*, novembre.

enchante plus particulièrement de poursuivre dans une certaine continuité des apprentissages et investissements extrascolaires en matière artistique et culturelle[357].

Par ailleurs, en termes de tranche d'âge, les PEDT visaient plus explicitement les enfants à l'école élémentaire que les adolescents. Enfin **l'EAC s'arrête après le collège**. Et finalement, il convient aussi **d'éviter le seul tropisme scolaire**, conduisant notamment à évaluer la pertinence des actions au regard de la réussite scolaire.

Des investissements en direction des quartiers des politiques de la ville ont été soutenus pour le développement des pratiques artistiques[358]. Mais quid des territoires ruraux ?

Les pratiques en amateur ont été reconnues dans la **loi relative à la liberté de création, à l'architecture et au patrimoine (LCAP)**, mais elles restent insuffisamment développées.

Pour les plus jeunes enfants, l'école reste un lieu adapté pour développer l'offre périscolaire, c'est le bon maillon pour faciliter la vie des parents et des enfants sur l'accès à des activités encadrées. C'est moins vrai pour les adolescents et le cas échéant pour certains publics.

Les musées peuvent également être reconnus comme un des lieux de proximité. On peut indiquer par exemple le travail réalisé par le Musée en Herbe avec la Ville de Paris dans le cadre de l'action « les récrés du musée », mais également tous les ateliers de pratiques artistiques menés sur le long terme ou sous forme de stage dans un certain nombre de musées, dans les écoles de cirque, etc.

A partir du collège, et de l'adolescence, les jeunes expriment un intérêt pour des disciplines non ou peu représentées dans les conservatoires (design, dessin, etc.), pour trouver des figures d'identification valorisées y compris dans d'autres lieux que l'école. Il y a moins de propositions adaptées pour développer des capacités sur ces centres d'intérêt, sauf dans l'offre privée de cours réservée à des familles riches ou *via* les classes à horaires aménagés[359] mais qui visent là une petite frange de jeunes déjà très décidés.

Dans son récent rapport, le Conseil Economique, Social et Environnemental (CESE) préconise de faire des **établissements publics culturels des territoires, en particulier des conservatoires**, les pôles ressources du territoire au service de la pratique en amateur et d'intégrer une pratique extérieure au conservatoire dans le cursus des élèves de conservatoires.

De même, les **écoles d'art et les formations patrimoniales** pourraient présenter et encadrer des pratiques de chantiers de fouilles ou des chantiers restauration. Plus de 800 chantiers sont réalisés en France, 80 % en milieu rural et 20 % en ville[360] par les jeunes. Ils sont facteur

---

[357] INJEP/FEJ : une évaluation a porté sur l'impact des activités extrascolaires culturelles sur la réduction des inégalités, les compétences attendues des enfants, l'impact sur l'implication scolaire des enfants, l'intérêt pour la discipline artistique et le rôle des médiations, en lien avec les origines sociales et le projet éducatif et culturel des parents. Elle a été menée à partir de questionnaires et d'entretiens avec les porteurs de projets, les intervenants et enseignants, les parents (échantillon de 300 parents / 50 par projet) et les enfants (400 enfants ont répondu au questionnaire). *Une évaluation s'est centrée sur des objectifs mixtes et souligne l'importance d'une pratique suffisamment inscrite dans la durée.*

[358] www.cget.gouv.fr/sites/cget.gouv.fr/files/atoms/files/convention_ville-culture_8.02.2017.pdf : convention 2016-2020 Ministère de la Culture / Ville, jeunesse et sports.

[359] On n'aborde pas ici la question du développement des offres de classes à horaires aménagés (bon moyen / gratuit pour les plus passionnés).

[360] http://jeunes.gouv.fr/interministeriel/citoyennete/benevolat/article/chantiers-de-jeunes-benevoles.

d'engagement citoyen des jeunes dans leur environnement de proximité, d'un partage de valeur humaniste pour une meilleure compréhension de l'histoire et des autres.

En partant de notre chiffrage global de 300 000 places (fourchette basse pour les plus de 11 ans), dont 100 000 places pour les sciences et techniques, dont les pratiques environnementales, solidaires et de publication (50 000 ? 100 000 places?), restent 100 000 à 150 000 places pour les pratiques artistiques, soit l'équivalent d'un doublement des places en conservatoires municipaux mais sous des formes d'ateliers ou de clubs.

***Proposition 9* : développer le « plan mercredi » en privilégiant des pratiques artistiques encadrées régulières pendant plusieurs semestres pour les 6-11 ans dans divers lieux.**

***Proposition 10A* : au moins 100 000 places additionnelles à développer dans des ateliers et clubs d'arts plastiques, design, théâtre, musique, danse avec l'appui des écoles territoriales d'art et des conservatoires classés par l'Etat. Leur responsabilité territoriale et le rôle de lieux ressources pour les pratiques en amateur d'un territoire devraient être affirmés dans les critères de classement. Ceux-ci doivent donc pouvoir être modifiés en ce sens.**

***Proposition 10B* : créer un site internet fortement intégré aux réseaux sociaux afin de soutenir les jeunes artistes amateurs et d'inciter les institutions culturelles et sociales des territoires à les accompagner, s'ils le souhaitent, à travers un partenariat dans la durée. Cette plateforme permettrait de faire participer des publics peu engagés auprès des formes actuelles d'organisations et de faire une place plus grande aux nouvelles pratiques et à celles en train d'advenir.**

Chiffrage

La France bénéficie d'un réseau de structures d'enseignement artistique développé comprenant plus de 450 conservatoires classés par l'État, dont la mission première est de former des praticiens amateurs. Le budget de fonctionnement des conservatoires[361] est de 428 millions d'euros dont 75 % est assuré par les collectivités locales. Le caractère coûteux de l'enseignement musical (2 000 à 3 000 euros l'année par enfant dans les conservatoires à rayonnement régional, soit un coût similaire à celui du projet Demos,) est lié à des caractéristiques intrinsèques de la musique : besoin d'un instrument, de temps de cours individuel et pas uniquement collectif, etc. Ces éléments sont évidemment justifiés au regard des objectifs d'un enseignement de musique. D'autres disciplines comme le théâtre ou le dessin sont susceptibles d'être moins coûteuses car avec moins d'équipements et des **taux d'encadrement** plus importants possibles (par exemple un petit groupe de 10 personnes) ; elles peuvent être rapprochées des chiffrages sur la science. Reste un problème de vivier d'animateurs (voir partie bénévolats ci-après) du fait des spécificités des métiers artistiques potentiellement plus difficilement mobilisables sur le mode du bénévolat. Pour des ateliers utilisant les locaux des conservatoires ou d'équipements culturels et avec un taux d'encadrement de 1 pour 10, les 100 000 places peuvent être « encadrées » par 10 000 unités (chacune de 2 heures d'atelier par exemple[362]), qui pourraient être assurées sur un tiers temps

[361] Données 2008 à partir de : B. Dietsch et M.-F. Sotto 2010), « L'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et de l'art dramatique en 2008-2009 », DEPS.
[362] Soit 20 000 heures hebdomadaires

par 2 000 professeurs, artistes ou animateurs. Nous regroupons le chiffrage correspondant avec ceux sur les référents TLT (partie III).

2.2 Un plan massif de développement de clubs scientifiques et de techniques pour les adolescents : 50 000 à 100 000 places supplémentaires à horizon 5 ans

Dans un monde en mutation marqué par une évolution rapide des technologies, les jeunes de 3 à 20 ans ont tous vocation à être davantage sensibilisés à la culture scientifique et technologique. C'est une priorité de la stratégie nationale de culture scientifique technique et industrielle (SNCSTI). La SNCSTI participe aussi bien d'objectifs propres au développement scientifique et technologique du pays (alimenter des vocations scientifiques et techniques, diffuser les savoir-faire numériques et informatiques…) que d'une visée de formation à l'esprit du doute bien fondé, de l'argumentation et de la connaissance des réalités de notre monde, consubstantielles à la formation citoyenne des enfants et des adolescents. Cela recoupe la thématique de l'enfant « acteur social », puisque la science et la technique façonnent de plus en plus notre futur. De nombreuses actions ont été menées ces dernières années, une tendance sociétale émerge : cette dynamique mérite d'être stimulée.

Comment avoir demain des acteurs pertinents pour notre économie et des citoyens éclairés pour notre démocratie sans que les jeunes d'aujourd'hui soient activement mis en contact avec le « faire » de la science et de la technologie ?

L'accès aux expositions, aux ateliers ponctuels, aux évènements (fêtes de la Science, etc.) se développe. Mais la situation des pratiques régulières scientifiques et techniques extrascolaires n'a pas jusqu'ici été constituée en priorité de politique publique explicite. Les réponses au questionnaire HCFEA/AMCSTI[363] élaboré dans le cadre de ces travaux avec le concours l'AMCSTI montre bien l'enjeu. Celui-ci dépend des tranches d'âges.

Pour les enfants à l'école élémentaire, les actions d'éveil à la culture et aux questionnements scientifiques pour tous apparaissent comme une priorité, conformément à la SNCSTI. Elles se sont développées ces dernières années, *via* des partenariats avec l'école, notamment pour diversifier les modalités d'approche de la science en classe (voir notamment le actions de la fondation *La main à la pâte*) (ce qui n'entre pas dans notre sujet), et des activités diverses soutenues par le tissu associatif (*Les petits débrouillards*, etc.). Ces actions bénéficient de soutien, notamment au titre des investissements d'avenir à hauteur de près de 100 millions pour la période 2013-2018[364].

A partir du collège (et surtout de 12/13 ans[365]), l'essor plus spécifique de pratiques régulières en club pour ceux qui se découvrent un certain goût des sciences ou des techniques, voir pour les « passionnés », est largement sous-développé. Pourtant, il est important pour les adolescents à plusieurs titres :

---

[363] Voir annexe « Sciences : questionnaire AMCSTI ».
[364] 67 millions engagés sur la période à fin 2013. 30 millions *a priori* encore investis dans la suite de PIA 3 sous réserve de données complémentaires SGPI : dépenses réparties entre pédagogies des sciences / actions pour les professeurs, structuration du réseau des acteurs de la CSTI, numérique et égalité des chances.
[365] Les répondants du questionnaire AMCSTI soulignent tous l'importance de dispositifs pour les « passionnés » plutôt à partir de 12 ans, certains préconisent de se focaliser même sur les **14-18 ans.**

- c'est une voie de développement des vocations possibles, qui gagne à être soutenue alors qu'un nombre insuffisant de jeunes souhaitent spontanément se destiner à des carrières porteuses en termes d'emplois et stratégiques pour notre économie, que ce soit dans le domaine scientifique ou dans les filières professionnelles techniques (notamment *via* l'apprentissage) ;
- c'est un levier important pour nourrir un vivier de futurs innovateurs, chercheurs et utilisateurs avertis des sciences et techniques, dans des formes complémentaires de celles de l'école. Sachant que l'innovation est un enjeu majeur pour le développement économique et social de la France[366] ;
- en se frottant à la matière qui résiste, à la rigueur nécessaire (aussi bien en informatique, en mathématiques que dans des sciences expérimentales) ou à la créativité articulant imagination, théorie et expérimentation, c'est un domaine privilégié de confrontation au réel. A ce titre, cela est particulièrement mobilisateur par rapport aux enjeux identitaires de l'adolescence ;
- c'est un domaine qui rejoint les enjeux d'engagements, puisque innovation scientifique et innovation sociale s'hybrideront de plus en plus. Les activités de ces clubs peuvent notamment porter sur des questions environnementales d'applications immédiates (agriculture urbaine ; réparation d'objets dans une logique d'économie circulaire, etc.).

Plusieurs points sont à considérer :

2.2.1 Un besoin de pratiques scientifiques et techniques encadrées régulières à partir de 12/13 ans (hors temps scolaire)

Les entretiens menés[367] convergent pour insister sur le caractère indispensable d'une activité structurée, **encadrée par des personnes de bon niveau scientifique** (professeurs, doctorants, étudiants en master, le cas échéant animateurs bien formés mais plutôt pour des publics plus jeunes, etc.), si l'on souhaite ouvrir aux adolescents la possibilité de se dépasser en sciences et techniques. Certaines pratiques culturelles (lectures, photos, etc.) sont susceptibles d'être développées de manière soutenue en totale autonomie par de nombreux enfants, le cas échéant appuyée sur des conseils d'adultes ou de pairs et des tutoriels. C'est moins le cas pour les activités mathématiques, scientifiques ou informatiques qui nécessitent :

- du matériel (pour les activités scientifiques et techniques) spécifique rarement disponible dans les familles ;
- une certaine rigueur qui ne s'invente pas *ex nihilo* ;
- un apprentissage *ad hoc* pour résoudre des problèmes compliqués, sachant que dans ce domaine, comme dans tous les autres domaines culturels et sportifs, les jeunes devraient pouvoir développer des capacités et avoir le plaisir de progresser jusqu'à pouvoir faire de belles choses, de plus en plus difficiles, au même titre qu'un pianiste qui commence par les gammes avant de se réjouir de jouer des musiques du répertoire.

[366] Voir stratégie globale d'innovation dont « French Tech Diversité ». Pour plus d'informations voir : www.lafrenchtech.com/en-action/french-tech-diversite (consulté le 08.02.2018).
[367] Sciences à l'Ecole, Animaths, S'cube…

Théoriquement, une partie de la formation à la rigueur nécessaire et des apprentissages pourrait se faire *via* des ressources numériques et des **tutoriels** en particulier en informatique et en mathématiques. Cela est plutôt développé en informatique (code academy, etc.), moins en sciences (besoin de croiser théorie et logiques expérimentales / fabrication pour développer des projets scientifiques) ou technique (il faut « faire »). Tous les interlocuteurs des entretiens que nous avons menés insistent néanmoins sur la nécessaire **complémentarité entre activités à distance (numérique) et la présence physique d'un ou plusieurs « professeurs » pour soutenir les adolescents sur la durée.**

2.2.2 Une complémentarité avec l'école

Un parallèle peut être fait avec le français, matière fondamentale. Le désir de certains jeunes pour les clubs de théâtre ou d'écriture est complémentaire et non substituable à l'enseignement à l'école. De même, le sport représente 4 heures d'enseignement hebdomadaire au collège. Pourtant la majorité des jeunes Français ont une pratique sportive extrascolaire.

S'agissant des sciences et de la technologie :

- relativement peu d'horaires pour sciences et technologie au collège (1 heure 30 en SVT ; 1 heure 30 en physique ; 1 h 30 en technologie pour 1 heure d'arts plastiques et 1 heure d'éducation musicale) ;
- mathématiques : 3 h 30 entre la 5ème et la 3ème mais faible possibilité de se différencier, de se dépasser ou de s'amuser dans des jeux mathématiques plus poussés.

A partir du lycée, y compris en mathématiques, se pose un enjeu de démocratisation de la détection et du développement précoce des talents scientifiques, important dans notre pays qui était jusqu'ici de haute culture mathématique, et alors que le niveau au lycée n'est peut-être plus assez poussé[368].

Nous n'abordons pas ici les questions pédagogiques qui sont susceptibles de relever de techniques différentes plus ou moins horizontales, de mises en situation de travail sur des projets ou d'entraînements à résoudre des problèmes difficiles.

Le développement d'une sphère extrascolaire de pratiques scientifiques et techniques ouvrirait à **d'autres rencontres possibles, d'autres modes d'enseignement**, le cas échéant plus diffractés et sur projets. Elle est susceptible de susciter l'intérêt de publics :

- qui peuvent s'autocensurer ;
- qui n'ont pas découvert de domaines qui les intéressaient dans les champs scientifiques *via* le collège ;
- ou qui ont besoin de s'émanciper des attendus scolaires (qui revêtent forcément, et indépendamment de la qualité des enseignements prodigués un caractère utilitariste puisqu'engageant un parcours scolaire) dans une discipline qui leur plaît pour la redécouvrir sur un mode libre et plus investi**.**

Cela rejoint les questions d'élargissement des publics telles que posées dans les champs artistiques et culturels. En outre, cela permet de lever une partie des contraintes pesant sur

[368] Voir avis Académie des Sciences / voir V. Wisnia-Weill (2014), « Augmenter aussi le nombre de bons élèves », *op. cit.*

l'école : on ne peut pas rabattre les besoins pédagogiques de l'enseignement scolaire sur les besoins plus larges de parcours personnalisés qui peuvent s'exprimer librement dans les **champs extrascolaires, par définition moins standardisés**.

Des exemples distincts d'investissements personnels extrascolaires

L'Association Animaths veille au développement d'ateliers et de clubs dans les établissements et à la participation du plus grand nombre, filles et garçons, à ce type d'activités. « L'initiation à des problématiques de recherche et à des questions mathématiques actuelles, à partir de situations de mathématiques fondamentales ou appliquées, est un moyen puissant pour développer la motivation et la créativité des élèves. De manière différente et complémentaire, les activités de résolution de problèmes mathématiques, et la participation à des compétitions mathématiques de tous niveaux, depuis celles ouvertes à tous jusqu'aux compétitions internationales, encouragent la démarche de recherche et suscitent, par la découverte et la réflexion, le plaisir de faire des mathématiques »[369]. « La mise en perspective des apprentissages mathématiques, que ce soit ceux qui sont faits dans le cadre de la classe ou dans des cadres périscolaires, notamment par des éclairages historiques et culturels en permet une meilleure appropriation par les élèves et doit être encouragée ».

Dans un autre registre, l'Ecole 42 forme des développeurs, sans cours académique, mais à partir de la mobilisation d'un savoir en réseau *via* des productions concrètes collaboratives, aidé par des évaluations de pair à pair. Ce dispositif s'adresse à des jeunes parfois recalés du système scolaire. Des dispositifs similaires pourraient se développer pour les adolescents.

2.2.3 Où mettre en œuvre ? : lieux tiers, maisons de quartier, laboratoires, établissements scolaires, médiathèques, fablabs…

On ne peut pas préjuger des endroits les plus favorables pour ce développement. Cela dépend des territoires et ne se décrète pas d'en haut, surtout pour des activités qui dépendront toujours d'une grande part d'engagements volontaires d'adultes prêts à donner de leur temps pour transmettre une passion, accompagner, guider (voir partie III enjeux de viviers et de gouvernance). Selon les territoires, les ressources potentielles varient tant en termes d'encadrants potentiels de ces clubs, du tissu associatif local, de possibilité de mobilité des adolescents (voir questions du transport en zone rurale ou périurbaine) que des lieux de socialisation déjà appropriés par les jeunes.

Si l'on veut s'assurer d'un développement de ces pratiques à large échelle, **un pilotage s'impose** néanmoins pour contribuer à **structurer une offre** dans plusieurs lieux identifiés comme de bons espaces potentiels[370] :

- dans les espaces jeunes, les maisons de quartier, les centres sociaux, les médiathèques, dans des lieux déjà repérés et fréquentés, qui seraient développés pour former des **tiers lieux emblématiques de créations culturelles et scientifiques et d'engagements dans la vie de la Cité** (voir proposition 14 ci-après) ;
- **des clubs autour des centres de sciences, ou des laboratoires d'entreprises locales ou des universités** : l'idée est de développer aussi des tiers lieux qui permettent aux jeunes de faire d'autres rencontres. Les étudiants en masters scientifiques pourraient apporter leur appui tout en se formant à l'occasion (par exemple 2 ou 3 étudiants encadrent un club sur 1 semestre chaque année dans une même structure) ;

[369] Statuts Animaths.
[370] Un questionnaire mené avec l'AMCSTI insiste sur cette pluralité : établissements scolaires, lieux culturels, partenariat avec des laboratoires, etc.

- **des clubs dans les murs des collèges ou des lycées sur des temps hors classe** : une possibilité à exploiter pour optimiser l'utilisation des laboratoires des écoles (mises à disposition de laboratoires pour des activités périscolaires), à l'instar du programme *Sciences à l'Ecole*[371], et faciliter le développement d'activités scientifiques et techniques avec des bénévoles de bons niveaux, notamment des professeurs – avec ou sans dotations horaires – sur le modèle des associations sportives scolaires par exemple. Cette solution n'attirera pas forcément suffisamment de jeunes, qui passent déjà de longues heures dans leurs écoles et peuvent avoir envie d'en sortir. On peut objecter qu'ils ont aussi envie de faire d'autres rencontres (que leurs professeurs, que les copains de classe), mais si les clubs quand ils existent deviennent ouverts à tous les adolescents d'un bassin de vie plus large, ce pourrait au contraire constituer un élément de mixité sociale intéressant. Il pourrait être davantage fait appel à du mécénat de compétences. Des personnalités qualifiées interviennent déjà à l'école, pour des informations sur les carrières, la citoyenneté. Dernier point, le transport : dès qu'on s'éloigne des centres-villes, le transport devient un élément de complexité pour les jeunes et leurs familles. L'établissement scolaire présente l'intérêt de ne pas ajouter de temps de transport pour se rendre après l'école à d'autres activités. C'est enfin un lieu qui permet facilement d'informer les jeunes de ces propositions d'activités ;
- **des *fablabs* avec un volet « adolescents ». (**Pour mémoire, l'association Réseau Français des FabLabs (RFFLabs) compte 50 FabLabs membres, pour 200 à 250 lieux en France métropolitaine, et « s'adresse » plus aux adultes à ce jour).

Dans tous ces lieux l'idée est de développer des clubs offrant des pratiques régulières aux jeunes tout au long de l'année, et le cas échéant des « stages projets » pendant les vacances scolaires.

2.2.4 Ciblage : à terme au moins 10 % de jeunes (chez les 12-18 ans) en plus en activités extrascolaires scientifiques et techniques

Si l'on évalue à moins de 10 % (voir état des lieux) le nombre de jeunes impliqués régulièrement dans les activités scientifiques ou technologiques, on peut facilement viser **à moyen terme (10 ans ?)** un objectif de doublement des pratiques scientifiques et techniques au collège (comparer aux 4 enfants sur 10 ayant des activités culturelles ou artistiques régulières, dont on peut espérer par ailleurs augmenter le nombre) : soit 300 000 places au total, au niveau collège *via* des ateliers dans les établissements scolaires, les médiathèques, etc. Auxquelles il convient d'ajouter une part de lycéens, probablement moindre.

Dans l'état des lieux nous avions estimé le nombre de places existantes selon plusieurs approches. Le comptage des différents dispositifs nous avait conduits à observer entre 300 000 et 500 000 places d'activités régulières diverses, dont moins de 100 000 places en « clubs » structurés. En l'absence de données plus précises et d'études sur les aspirations des

[371] Le dispositif ministériel Sciences à l'Ecole élabore des ressources pédagogiques, des plans d'équipements et des concours – Olympiades et concours collégien et lycéen C.Génial – pour développer les projets scientifiques et techniques. En particulier, « Sciences à l'Ecole » donne une large place à l'expérimentation et à la culture du projet, dans le cadre des concours. Les activités de Sciences à l'Ecole ont lieu sur des temps scolaires pour la majorité, mais aussi sur des temps périscolaires. Par la suite, nous prenons comme référence les conditions matérielles et de qualité des dispositifs C.Génial ou des Olympiades, mais en se donnant pour objectif de développer des clubs scientifiques ou techniques extra ou périscolaires ce que ne font les projets Sciences à l'Ecole que de manière plus limitée. Voir état des lieux.

jeunes ou d'une expérimentation sur le développement de clubs de sciences à destination des adolescents, il est difficile d'être certain du potentiel d'augmentation pour ces activités scientifiques et techniques.

On estime en **fourchette basse un potentiel de 50 000 à 100 000 places à horizon 5 ans**[372]. Pour 100 000 places on évalue le coût à 23 millions sur la base d'un modèle intégrant des heures bénévoles de professeurs et une partie d'heures indemnisées. C'est un modèle économique dix fois moins coûteux que celui des conservatoires, car une part importante de bénévolat est possible, même si elle n'est pas généralisable à tous les domaines.

Coût pour 100 000 places : 23 millions d'euros.

Ce chiffrage est réalisé sur la base d'un modèle intégrant des heures bénévoles et une partie d'heures indemnisées (voir proposition 16 pour le soutien d'une implication volontaire de bon niveau scientifique, notamment des professeurs et des étudiants en master)[373]. N'est pas ici chiffré le coût de la communication et de la médiation nécessaire pour attirer de larges publics jeunes.

***Proposition 11 A* : créer 50 000 à 100 000 « places » dans des clubs de sciences et techniques pour des pratiques régulières extra et périscolaires d'ici à 5 ans pour les adolescents avec un encadrement de bon niveau scientifique ou technique. Pour ce faire, investir des tiers lieux avec des modes d'encadrement innovants ou des clubs en établissements scolaires (ouverts à d'autres que les seuls élèves de l'établissement), et développer une géolocalisation et une présence sur les réseaux sociaux de ces possibilités.**

- Favoriser le développement de clubs réguliers de sciences et techniques dans les bassins de vie des adolescents autour des lycées, des universités ou laboratoires (avec l'appui ou le pilotage des scientifiques de ces laboratoires) et dans les centres de science.
- Créer au moins un *fablab* et atelier de réparation bricolage pour les jeunes au niveau intercommunal.
- Soutenir les développements de club de sciences, informatiques ou technique dans les établissements scolaires du second degré mais ouverts à une population d'adolescents plus larges que les élèves de l'établissement : mise à disposition des locaux généralisée et indemnités forfaitaires attribuées *ex-post* pour un club qui fonctionne avec plusieurs enfants sur la base du volontariat.
- Attribuer des financements sur une durée plutôt pérenne et sur la base d'un contenu de qualité, assurant la montée en gamme pour des activités régulières pour les adolescents, mais sans tomber dans un cahier des charges trop prescriptif (disciplines,

[372] Voir annexe « Chiffrage des besoins et places pour les 11-17 ans en sciences » (estimation du potentiel et coût de la mesure). Le chiffrage du potentiel repose notamment sur une comparaison avec l'Allemagne.

[373] Voir annexe « Chiffrage des besoins et places pour les 11-17 ans en sciences » (le chiffrage des coûts de fonctionnement a été réalisé en se calant sur des données fournies par Sciences à l'Ecole pour diverses activités scientifiques). Dans les faits on ne peut évidemment pas préjuger du nombre de professeurs qui seraient volontaires, ici par construction cela représenterait 10 000 professeurs, soit près de 8 % des enseignants de mathématiques, de sciences et de technologie tous établissements confondus. Notons qu'avec des encadrements par des étudiants en masters, on doit pouvoir rester dans ces ordres de grandeur. En revanche si l'on doit intégrer des encadrements dans des lieux hybrides, le coût est supérieur, voir propositions sur les engagements. Il faut aussi à ajouter à ce coût des éléments transversaux étudiés dans la partie III : plateformes numériques ; communication avec les youtubers, évènements « viraux », ou sur la présence sur les territoires *via* les référents TLT.

modalités pédagogiques) pour éviter de décourager les bonnes volontés des bénévoles et des associations.

- Développer la reconnaissance d'un bénévolat des masters (UV de projet de médiation scientifique en équipe inclus dans la formation) pour renforcer le vivier des bénévoles qualifiés (en plus des professeurs volontaires) ; favoriser l'implication des professeurs honoraires pour former des contenus et des étudiants.
- Développer une base ressources de tutoriels pour faciliter la mise en place des clubs.
- Développer un évènementiel des clubs réguliers, intégré aux réseaux sociaux pour favoriser la communication active à destination des jeunes et permettre que ces clubs de sciences fasse partie de la socialisation adolescente commune, et une appli pour géolocaliser les possibilités existantes (sur le modèle de l'appli handisport).
- S'appuyer sur les youtubers[374] pour signaler les possibilités existantes.

Selon les estimations de l'état des lieux, ces places additionnelles correspondent soit à :

- un doublement des places ;
- ou *a minima* une augmentation de 20 % de l'existant.

Dans le premier cas de figure, une création très significative par rapport à l'existant s'impose pour obtenir un véritable changement d'échelle. Dans l'autre cas, il n'est pas impossible de monter en puissance par un développement ambitieux de l'offre existante en CSTI à 5 ans. Dans tous les cas, l'objectif à 10 ans de 300 000 places plaide pour un changement d'échelle qui engage un pilotage *ad hoc*, partenarial, entre les acteurs de la CSTI, les territoires et l'État.

Proposition 11B : se doter d'instruments de pilotage partenarial ciblant les pratiques scientifiques et techniques extrascolaires régulières : objectifs définis dans la Stratégie Nationale de Culture Scientifique Technique et Industrielle (SNCSTI), suivi des clubs et de leur fréquentation effectué aux niveaux régionaux et académiques.

- S'assurer d'un suivi académique et régional des créations de clubs et de leurs fréquentations dans les bassins de vie des adolescents, notamment dans les établissements ou à proximité des établissements scolaires ; le cas échéant sur le modèle de la circulaire n° 2016-132 du 9 septembre 2016 relative à l'acte II de la vie lycéenne, fixer l'objectif de doter les établissements scolaires d'un club scientifique et technique s'il faut compléter une offre insuffisante hors des murs de l'école.
- Au niveau des régions en charge de la CSTI, développer un pilotage associant les régions, les partenaires (privés et associatifs) locaux, les universités et l'académie.
- Intégrer un volet « Pratiques scientifiques et techniques amateur » explicite au parcours EAC pour éviter sa dilution dans les pratiques artistiques ou culturelles non scientifiques (ou dédoubler les parcours EAC en détachant un parcours Educatif Scientifique et Technique copiloté par les ministères de l'éducation, de la culture et de l'enseignement supérieur).

[374] Font partie des recommandations clés du questionnaire AMCSTI.

- Parcours à l'Education Artistique et Culturelle à renommer « Education Artistique, Scientifique et Culturelle » pour intégrer plus clairement le volet scientifique et technique.
- Intégrer plus clairement ce volet scientifique et technique dans les conventions territoriales.
- Ou ajouter un pilotage spécifique pour un parcours Educatif Scientifique et Technique entre les ministères de la culture / enseignement supérieur recherche / éducation).

2.3 Enfant acteur social : développer des espaces de socialisation, les publications et les pratiques d'engagement pour l'environnement et dans la cité

Nombreux sont les enfants et les jeunes qui ont le désir de s'investir plus directement pour améliorer leur environnement, leur quartier, la vie de leurs proches ou de leurs concitoyens et de découvrir d'autres investissements que ceux développés à l'école. A l'adolescence, les enfants peuvent faire des choses et ne vont plus dans les structures, notamment par ce qu'ils aspirent à des activités plus autonomes[375].

De plus, permettre à des jeunes de s'impliquer activement dans le débat public, dans la conception et la réalisation d'innovations sociales, c'est favoriser le développement de citoyens actifs, éclairés, c'est solidifier le socle de la démocratie.

C'est également mieux piloter, enrichir, stimuler la définition et la mise en place de politiques aptes répondre aux enjeux contemporains : la co-construction avec des jeunes peut favoriser la conception de solutions en « décalage » innovantes et pertinentes.

Les pratiques scientifiques, techniques, artistiques, culturelles ou sportives, lorsqu'elles sont l'objet d'un investissement personnel sont toutes des pratiques d'engagement des enfants et adolescents, puisque s'y engagent alors leur désir et une persévérance singulière, à condition de pouvoir déployer l'insertion d'un projet autonome dans un certain collectif (par exemple développer un groupe de musique, une appli, etc.), mais elles n'épuisent pas le champ de l'agir.

Plusieurs orientations existent.

2.3.1 Le développement d'un projet propre sans contenu spécifique

Le développement de projets où l'enfant s'implique ne conduit pas mécaniquement à envisager *a priori* des activités sans contenu, que les enfants et adolescents vont co-construire, Mais les activités sans contenu *a priori* constituent un levier intéressant, sous réserve d'un accompagnement adapté et dépendant de l'âge. Pour que l'enfant soit mis en situation d'agir, il n'est pas besoin d'attendre l'âge de sa capacité à monter des projets par lui-même. L'engagement se travaille dans une dynamique de longue durée, à considérer dès l'enfance et la jeunesse[376].

[375] Bilan Cnaf Expérimentation jeunesse.
[376] Cf. enseignements du scoutisme évoqué lors de la table ronde Poitiers.

Quelques freins / obstacles à prendre en considération :

Le lien avec les familles

Un exemple dans un accueil de loisirs pour les 3-12 ans[377]

Les familles sont très demandeuses du planning d'activités. C'est pourquoi, les structures décidant d'instaurer la participation des enfants à la création d'un planning d'activités doivent le communiquer aux familles.

Par ailleurs, comme dans toute expérimentation, il faut accepter qu'il y ait un temps incertain durant lequel les enfants ne savent pas ce que l'on va faire. Il faut le temps, lorsque l'on fait participer l'enfant, qu'il prenne de nouveaux repères autour de ce droit nouveau qui lui est accordé.

La formation des animateurs par rapport à la responsabilité et l'écoute des jeunes

La règlementation n'est pas contraignante dans le domaine de l'autonomie laissée aux enfants et aux adolescents (par exemple, les laisser bricoler et utiliser des outils). Pour autant, il existe un certain « risque pédagogique ». C'est la même crainte que celle concernant les animateurs de rue. Les professionnels ont parfois des réticences à être animateur de rue, ou à mettre en œuvre des activités (bricolage par exemple) car même si le cadre réglementaire ne l'interdit pas expressément, il y a une forme de responsabilité trop importante qui pèse sur les animateurs[378].

2.3.2 Pratiques environnementales et solidaires

L'aspiration environnementale et solidaire des jeunes croît. Pourtant, en ce domaine, peu de choses sont organisées pour les mineurs.

Il convient de :

- **développer des pratiques et des lieux d'exercice réels d'action pour les enfants en matière de protection, d'embellissement et d'investissement dans la préservation de leur milieu de vie dans toutes les communes** ;
- **mieux informer les familles et les jeunes de ces possibilités** d'engagements (par exemple, les scouts sont bien connus de certaines familles, il faut élargir le recours à ces types d'investissements des enfants). On constate une faible connaissance des jeunes des possibilités d'investissement dans les associations familiales, des possibilités d'actions solidaires. **Ces engagements peuvent aussi préfigurer des vocations ou des choix d'orientation** : on retrouve fréquemment un lien avec les études et le futur métier dans le choix spécifique d'une association (droit/Génépi ; médecine/association de prévention santé ; psychologie/accompagnement d'enfants)[379] ;
- sortir de l'*éducation* à l'environnement pour aller vers des *pratiques* en amateurs qui peuvent rejoindre des pratiques techniques : agriculture urbaine, recyclage, énergies vertes ;

[377] Exemple de la DDCS lors de la table ronde HCFEA à Poitiers.
[378] Table ronde Poitiers.
[379] Unaf (2013), « L'engagement des jeunes comme bénévoles : perception des jeunes bénévoles et de leurs parents », décembre.

Veni Verdi

L'association Veni Verdi impulse une dynamique d'agriculture urbaine et périurbaine afin d'agir sur « l'environnement, notre société et l'économie »[380]. Pour cela, elle crée et/ou accompagne la création de jardin partagé, de potager, de micro-ferme, la végétalisation de toit, ou encore la création de forêt comestible. Ces espaces sont pour Veni Verdi des lieux d'échanges, de rencontres et d'apprentissage où s'échangent toutes sortes de savoirs.

- organiser une meilleure complémentarité entre les réseaux sociaux et les activités d'entraides locales (par exemple avec des réseaux dans l'économie sociale et solidaire comme l'Accorderie[381], la plateforme « les bâtisseurs du possible » tournée vers les enfants, ou le Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, où les jeunes peuvent « échanger leur savoir » avec d'autres personnes leur apportant d'autres savoirs, ce qui les valorise et les ouvre à d'autres savoirs/personnes).

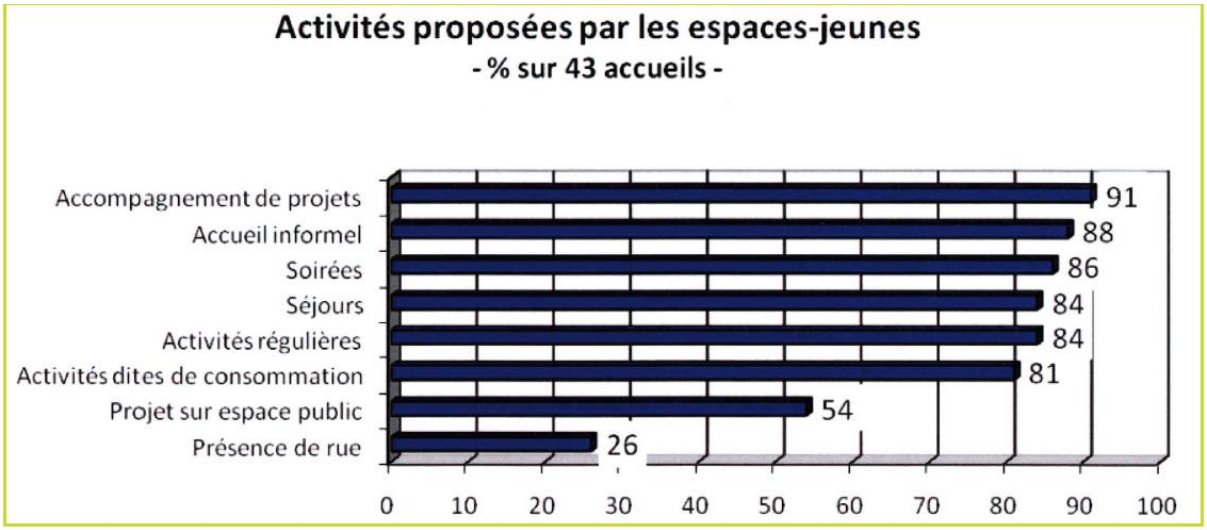
Ces pratiques qui font souvent une large place à une posture d'engagement et de développement d'un projet en propre gagneraient à s'appuyer sur les lieux fédérateurs

2.3.3 Espaces jeunes et socialisation informelle

Des espaces nombreux, fréquentés et divers

Les jeunes en milieu rural fréquentent davantage les espaces jeunes (20 % des 12-21 ans contre 10 % en milieu urbain en Ille-et-Vilaine)[382].

En moyenne, une structure type touche une vingtaine de jeunes réguliers et 160 dans l'année. Ce peut être un accueil informel, la médiation vers des pratiques artistiques, culturelles ou sportives (accueil de loisirs pour les 11-14 ans), avec dans ce cas une articulation avec le « hors les murs ». L'aide à l'accompagnement de projets propres (organisation de concert, formation au BAFA, création d'une junior association, etc.) concerne plutôt les plus de 15 ans.



Source : Etude Jeudevi sur Ille-et-Vilaine

[380] www.veniverdi.fr/agir-avec-veni-verdi/.
[381] www.accorderie.fr/quest-ce-quune-accorderie/
[382] Jeudevi en collaboration avec la Caf 35 et la DDCSPP 35 (2010), Guide « Espaces jeunes en Ille-et-Vilaine. Pour un accueil éducatif de qualité des 11-25 ans ».

Ces espaces peuvent être intégrés à des **lieux polyvalents** : maisons de quartier, centres sociaux[383]. On notera l'importance des bibliothèques et médiathèques en tant qu'espace de travail partagé[384] pour les jeunes.

Quelques chiffrages des lieux existants :

Nous ne disposons pas à ce jour d'un décompte précis et d'une cartographie de l'existant en matière d'espaces adolescents.

Certaines données peuvent aider à se fixer un ordre de grandeur de l'existant :

- 2 100 Centres socioculturels agréés par les caisses d'allocations familiales[385]. Dont plus de 600 centres sociaux sont implantés dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) ;
- Maisons de quartier :

Quelques exemples d'implantation de Maisons de quartier :

	- 50 000 habitants	Entre 50 000 et 100 000 habitants	Entre 100 000 et 200 000 habitants	Entre 200 000 et 300 000 habitants	+ de 300 000 habitants
Nombre de Maisons de quartier	Périgueux : 3 Maisons de quartier	Laval : 6 Maisons de quartier	Reims : 15 Maisons de quartiers avec parfois deux implantations géographiques pour une même maison de quartier (= 23 espaces)[386]	Nantes : 8 Maisons de quartier[387]	Paris : 14 Maisons de quartier[388]

Si l'on retient une hypothèse de 10 Maisons de quartier pour 100 000 habitants, cela ferait environ 6 000 lieux potentiels. Mais nous ne connaissons pas l'implantation de ces lieux, en particulier dans les zones rurales et périurbaines.

- Maisons des jeunes et de la culture (MJC) environ 500 ;
- Bibliothèques (7 700).

Ainsi, de nombreux espaces existent déjà. Il n'est pas certain que manquent des espaces jeunes au plan quantitatif, cela dépend probablement des territoires. Mais, il s'agirait plutôt d'étoffer et d'enrichir les possibilités qu'offrent ces espaces aux adolescents, notamment pour

[383] Pour les aspects juridiques, voir annexe 14 « Accueils de loisirs adolescents ». Les espaces jeunes ressortent de plusieurs statuts distincts : accueils de loisirs adolescents ; accueils de jeunes conventionnés de 14 à 17 ans
[384] Voir *supra*. - 2.1.3 Développer des espaces de travail et de sociabilité à destination des adolescents dans les médiathèques, les bibliothèques et des antennes hors les murs d'équipements culturels - p. 34.
[385] www.cget.gouv.fr/actualites/les-centres-sociaux-des-acteurs-ancres-dans-la-politique-de-la-ville.
[386] www.maisondequartier-reims.fr/mdq/arenes-du-sud/espace-saint-remi.
[387] www.nantes.fr/maisonsdequartier.
[388] http://mjcidf.org/cartographie/.

développer des activités d'engagements et des espaces spécifiques, ancrés dans la vie quotidienne de tous et suffisamment reconnus pour faciliter le développement des pratiques.

L'entre-soi adolescent : un besoin, une limite, des appuis

Les lieux d'animation culturelle et socioculturelle ne sont pas toujours adaptés à l'aspiration des **adolescents** : « Être avec leurs pairs, participer à des actions collectives, être encadrés de façon souple par un professionnel compétent pour être protégés et conseillés figurent parmi leurs attentes en matière de loisirs »[389]. Cela soulève des besoins complémentaires qui nécessitent des moyens et parfois des compléments par rapport à l'existant :

- une offre de lieux pour une vie culturelle informelle plus souple et complémentaire d'ateliers et de pratiques plus encadrées susceptibles de n'intéresser sur la durée que des franges plus ciblées, plus segmentées de « passionnés de » ;
- le souhait de disposer d'un espace différencié des espaces jeunesse et adulte. Dans certains territoires, l'idée serait de disposer d'un lieu aux fonctions multiples (travail, loisirs) et qui soit dédié aux adolescents. La demande d'espace de co-working se multiplie. Il convient d'appuyer cette demande qui va dans le sens d'une socialisation des jeunes ;
- le souhait des adolescents de pouvoir participer à la construction et à l'animation de ces espaces en y proposant d'eux-mêmes des collections ou encore une programmation ;
- des formes adaptées de médiation et d'animation ;
- tenir compte de ce que les adolescents n'apprécient pas la mixité d'âge avec les plus jeunes. Pour attirer les plus de 12 ans, *Les petits débrouillards* avaient mis en place un partenariat avec YouTube. Cela n'a pas fonctionné car le dispositif reste perçu comme un accueil « pour les petits ».

Les diverses possibilités pour des tiers lieux fédérateurs ?

On a vu que les **bibliothèques et médiathèques** sont l'un des vecteurs potentiels pour cette fonction (voir 2.1). De manière complémentaire, les **lieux de passage quotidiens** des jeunes et des familles dans chaque territoire pourraient abriter des **« antennes » d'équipements culturels** locaux sur le même modèle (espace de convivialité et de travail informel mais « branché » sur des offres culturelles possibles et des conseils avec quelques ouvrages, de la presse, un espace numérique, etc.). Ce serait d'autant plus utile dans des espaces ruraux ou dépourvus d'équipements de proximité, sachant que les adolescents aiment se rendre seuls dans des espaces qu'ils sont susceptibles de fréquenter.

Les MJC ont été partagées[390] entre le culturel et le social. Après une forte vitalité dans les années 1970, elles ont décliné en partie dans les années 1980 du fait de la « concurrence » de nouveaux lieux culturels et des centres sociaux. Aujourd'hui, le renouveau de ***l'éducation***

[389] B. Céroux, et C. Crépin (2012), « Focus. Les expérimentations sur les loisirs des adolescents : une aide pour penser une future politique familiale de la jeunesse », *Informations sociales*, vol. 174, n° 6, p. 78-82, p. 79.
[390] L. Besse (2015), « L'action des maisons des Jeunes et de la Culture », *Informations sociales*, vol. 190, n° 4, p. 26-35.

populaire *concerne une diversité de « tiers lieux » qui se renouvellent notamment pour assurer une* ***complémentarité vivante entre rencontres physiques et réseaux sociaux***[391]**.**

Mais le lieu n'est pas tout bien sûr ; pour des enfants et des adolescents, il prendra vie grâce à des présences de « **tiers socialisateurs** »[392] et de **« médiateurs ».**

Dans les musées, la médiation est déjà intégrée au fonctionnement usuel. L'EAC participe également au développement d'une diversité d'outils de médiation. Certaines actions de démocratisation culturelle peuvent déboucher sur une médiation co-construite avec les habitants[393] (exemple d'un blog citoyen sur la danse contemporaine faisant suite à une action de la MJC du 93). Des actions culturelles participatives (associer les habitants à la définition des projets culturels sur un territoire) sont également soutenues par des médiateurs, relayées le cas échéant par les outils numériques tels que les plateformes collaboratives. Mais les actions d'animation et de médiation socioculturelles sont confrontées à un triple défi de reconnaissance institutionnelle, de légitimité parfois contestée et de fragilité économique en lien avec des financements plutôt limités[394].

Alors que des offres d'activités libres ou semi-ouvertes dans les équipements culturels permettant de recruter des publics d'adolescents plus larges dans le cadre d'activité semi-ouvertes, sont plébiscitées, leur développement se heurte à des problématiques de conflits d'usages et sous-capacité d'accueil qui pourraient être levés par le recours à des médiations innovantes mieux insérées dans le paysage culturel.

Un exemple de difficultés en médiathèque

Dans les médiathèques, les enfants qui viennent utiliser les ressources peuvent mettre en difficulté les professionnels. Des associations de quartier peuvent intervenir dans ces lieux afin d'apaiser les tensions. Les professionnels eux aussi rencontrent un problème dans l'accompagnement des jeunes (les professionnels sont formés à la conservation, la mise en valeur des livres mais pas à l'accompagnement d'un public qui n'a pas nécessairement les codes d'usage du lieu). Il en est de même dans les lieux sportifs (piscine[395] par exemple). La fréquentation libre des enfants sans accompagnement des parents entraîne de mauvaises conditions d'accueil des enfants, et un sentiment de dépassement des professionnels.

La réponse ne se traduit pas nécessairement par un encadrement. Une présence *ad hoc* d'adultes tiers peut permettre de favoriser la connaissance de ces lieux par les enfants et adolescents. Les étudiants de l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV) accompagnent par exemple les enfants dont les parents n'ont pas nécessairement les codes vers ce type de lieux. La formation des conservateurs et autres professionnels et artistes n'est donc pas la seule et unique solution.

Développer des actions de médiations hors les murs partant des équipements culturels vers les publics pour poursuivre ou préparer un évènement ou une pratique culturelle est un premier mouvement intéressant. Dans le sens inverse, les équipements culturels pourraient recevoir de manière plus systématique l'appui des partenaires de l'éducation populaire pour venir aider à organiser des espaces libres dans les médiathèques, les bibliothèques, les ateliers des centres

[391] E. Desroziers (2014), « Focus. Les actions des centres sociaux à destination des familles », *Informations sociales*, vol. 181, n° 1, p. 72-74. Voir notamment des actions financées par la Cnaf comme les promeneurs du net ; ou le développement d'un projet local de services solidaires.
[392] Voir *infra* - 3.4 Mettre en place des référents TLT.
[393] M.-C. Martel (2017), « Vers la démocratie culturelle », Rapport CESE, novembre, p. 112 .
[394] *Id.*, p. 160.
[395] Exemple : à Poitiers, des médiateurs dans les piscines sont présents l'été pour que la mixité des usages fonctionne bien. Certains en ont une expérience plutôt positive, mais est-elle reproductive dans d'autres lieux ? Et lorsque les enfants sont en nombre important ? Le rôle du médiateur n'est pas de faire la police.

de sciences, etc. Parallèlement, des antennes délocalisées d'équipements culturels pourraient se développer dans des lieux du quotidien fréquentés par les jeunes[396] et les familles (maisons de services au public, etc.) et bénéficier de mutualisation d'espaces[397].

Pour répondre à ces besoins polymorphes qui peuvent s'appuyer sur des pratiques informelles ou des engagements plus précis, avec un accompagnement approprié **en s'appuyant sur les diagnostics jeunesse menés sur tous les territoires, nous proposons :**

- à partir de l'existant, profiter des espaces déjà fréquentés : développer environ **1 000 lieux emblématiques** sur tout le territoire (1 par intercommunalité ?) qui cumuleraient espace de socialisation, jardins partagés et/ou ateliers de recyclage, savoir-faire énergétique, aide pour monter ou participer à des projets d'engagements, etc. ;
- développer un réseau des espaces jeunes permettant d'enrichir les propositions d'activités « semi-ouvertes » et l'accompagnement autour des espaces jeunes sur tout le territoire pour développer des médias, des pratiques environnementales, monter des associations. Le réseau serait structuré par les 1 000 lieux emblématiques ;
- créer une stratégie nationale de « l'enfant acteur social » permettant de structurer ces réseaux d'espaces jeunes enrichis, mieux informer (maisons de services au public, points information jeunesse, etc.) et fédérer les partenariats entre communes et acteurs associatifs, le cas échéant à partir du parcours citoyen.

***Proposition 12* : développer au moins 1 000 lieux fédérateurs hybrides – techniques, culturels et « maisons des engagements » jeunes – avec un espace adolescent de travail partagé et de convivialité. Pour ce faire, enrichir les lieux existants (centres sociaux, espaces jeunes, maisons de quartier, maisons de services au public, bibliothèques, médiathèques ou antennes délocalisées d'équipement culturel, etc.), ou dans des zones rurales ou périurbaines peu fournies en équipements créer ces lieux. Structurer le réseau des espaces jeunes autour de ces lieux en assurant une bonne complémentarité entre réseaux sociaux et lieux de mobilisation « physiques » accompagnés par des adultes susceptibles d'orienter vers des pratiques techniques, culturelles et d'engagements plus organisées.**

Ces lieux intégreraient des espaces de socialisation, de l'agriculture urbaine et ateliers environnementaux, des espaces de travail, un pôle médias et des conditions propices au portage de projets à l'initiative des enfants et adolescents. Ils seraient conçus à partir du réaménagement de l'existant (maisons de quartier, centres socioculturels, etc.). En particulier dans le cadre des Assises en cours, étudier le développement/réaménagement d'espaces partagés de convivialité et de travail adolescents dans les bibliothèques, médiathèques ou dans des antennes délocalisées d'équipement culturel, ouverts sur des horaires suffisants, et en les accompagnant d'une présence d'adultes susceptibles de flécher vers des pratiques culturelles plus organisées (type « animateur de rue » dans la bibliothèque pour aider les conservateurs). Les points d'information jeunesse pourraient également orienter les adolescents vers ces structures « pépinières » facilitant le portage de leurs projets.

---

[396] Exemple Rennes, « semi-bibliothèque » dans les centres commerciaux.
[397] *E. Orsenna et N. Corbin* (2018), « *Voyage au pays des bibliothèques, Lire aujourd'hui, lire demain…* », rapport remis à la ministre de la Culture, février.

Nous n'avons pas chiffré les besoins d'investissements sur des créations de lieux. En termes de fonctionnement, si l'on retient un schéma de montée en gamme de certains lieux existants, il faut comptabiliser un coût de fonctionnement additionnel par rapport à l'existant (on suppose pour simplifier que les fluides, les équipements informatiques, les personnels d'une structure seront à compléter de 2/3 postes temps plein pour assurer un accompagnement des jeunes sur des plages horaires adaptées.

Coût de fonctionnement[398] : 100 millions d'euros.

2.3.4 Pratiques effectives d'expression, d'association et de publication

Elles correspondent à la mise en œuvre effective des droits énumérés aux articles 12, 13 et 15 et de la CIDE[399]. Divers collectifs (AEDE, etc.,) appellent un développement plus répandu de ces pratiques, formatrices des futurs citoyens.

La loi pour la refondation de l'école du 9 juillet 2013 a confirmé le droit et les conditions d'expression des collégiens et lycéens dans leur établissement scolaire, tels que reconnus dans la loi du 10 juillet 1989. L'exercice de ces droits, dont le mandat de délégué de classe est le plus courant, se heurte encore au manque de formation et à sa faible reconnaissance institutionnelle. Cela n'encourage pas les élèves à s'investir dans les instances représentatives. La liberté d'expression des élèves peut également s'exercer à travers la publication d'un journal dans le cadre de l'enseignement public. La circulaire n° 2016-132 du 9 septembre 2016 relative à l'acte II de la vie lycéenne favorise le développement effectif de ce droit en fixant l'objectif de doter chaque établissement d'au moins un média lycéen. Par ailleurs, le droit de publication vient d'être consacré par la loi pour les plus de 16 ans (loi relative à l'égalité et à la citoyenneté n° 2017-86 du 27 janvier 2017). Ils peuvent dorénavant diriger une publication même en dehors de leur établissement scolaire. La diffusion des journaux lycéens s'est également ouverte, ce qui est utile car la restriction de la diffusion des journaux lycéens au seul lycée et aux familles des lycéens limitait considérablement la portée de ces journaux. Il est un peu tôt pour tirer les enseignements de ces évolutions réglementaires.

En revanche, si de nombreuses initiatives se développent et se structurent, il existe encore un écart entre le cadre juridique qui définit l'exercice de ce droit et l'application concrète qui en est faite : environ 800 médias lycéens et moins de 500 journaux lycéens et moins de 500 journaux collégiens (à comparer aux 3 000 lycées / 7 000 collèges). Par ailleurs, une minorité de lycéens sont encore responsables de leurs publications. Surtout, dans de nombreux cas, on impose à la rédaction de ne pas traiter certains sujets.

Ces pratiques pourraient être encouragées dans le cadre d'activités semi-ouvertes et pas seulement dans les établissements scolaires.

Zone d'expression prioritaire[400]

La zone d'expression prioritaire est un média qui, avec l'aide de journalistes professionnels, soutient les jeunes de 15 à 25 ans en développant : des ateliers d'écriture pour accompagner les jeunes qui souhaitent témoigner et se raconter, des ateliers de création de médias pour aider les jeunes sur les techniques et les contenus éditoriaux, des ateliers d'insertion professionnelle par la pratique média dédiés aux jeunes en décrochage scolaire.

[398] Sur la base de 2/3 temps plein et un peu d'équipements pour un montant annuel de 100 000 euros.
[399] Conseil de l'enfance et de l'adolescence du HCFEA, rapport sur « la mise en œuvre de la CIDE », adopté le 20.02.2018.
[400] www.la-zep.fr/qui-sommes-nous/.

Reste qu'elles peuvent gagner à être articulées avec les établissements scolaires.

Le cyberjournal de Mauriac (zone rurale)[401]

Ecrit par et pour les jeunes depuis 2013. Le numérique facilite la transmission des informations et la communication entre les jeunes, minoritaires sur ce territoire, et les institutions. Ce média alimenté articulé avec les établissements scolaires en partenariat avec la médiathèque de la commune associe une auteure/journaliste pour guider les jeunes dans la rédaction d'articles de blogs et la conduite d'une émission de radio.

Ces activités seraient à la fois autonomes, mais assorties d'un devoir de formation au cadre juridique des publications à mettre en place et d'une offre de conseils structurée qui serait fléchée vers les jeunes susceptibles d'être intéressés. De telles pratiques ressortent autant d'une logique « acteur social » que culturelle puisque l'on y manie langage et rhétorique.

Proposition 13 : développer les pratiques de publications des enfants et adolescents y compris hors des établissements scolaires.

- Développer des activités de publications, journaux et cyberjournaux et autres médias, en complément des actions menées dans les établissements scolaires, notamment dans les conseils municipaux de jeunes, les bibliothèques et médiathèques, les maisons de quartier, les MJC, les centres socioculturels, les associations sportives et culturelles et les accueils de loisirs : avec l'appui d'un pôle ressource médias porté par le CLEMI et des acteurs tels que *Jets d'encre*, fournissant des aides (journaliste à distance, etc.) aux initiatives possibles des enfants, des professeurs et des animateurs qui peuvent les accompagner dans le cadre de la création d'un club ou atelier journalisme.
- Favoriser le développement des clubs journalisme dans les établissements scolaires pour atteindre l'objectif d'un média par établissement.
- Etendre la publication des journaux lycéens hors des établissements scolaires avec l'aide des publications locales, par exemple dans le cadre d'un système de « juniors publication » assorti d'une formation au cadre juridique applicable aux publications (y compris sur le web).

Proposition 14 : sous réserve des résultats de l'étude actuellement menée par l'INJEP, élargir le cadre des conseils municipaux de jeunes ou CVL pour associer les enfants sous des formes permettant de voir déboucher des projets concrets sur des temps plus courts.

Par exemple, inclure d'emblée les enfants et les adolescents à l'association de l'aménagement de l'espace public dans lequel ils évoluent. Sans être exhaustif, les budgets participatifs, les actions de tutorat ou encore leur consultation aux projets d'aménagements sont à soutenir et à développer.

[401] S. Doucet (2017), « Les territoires de l'éducation artistique et culturelle », rapport remis au Premier ministre, janvier. Fait partie des projets soutenus dans le cadre du projet culturel et éducatif local : durant l'année 2015-2016, 12 projets ont été réalisés, et 1 000 jeunes y ont participé. Le coût du PCEL s'élève à 35 000 euros par an, deux tiers sont pris en charge par la DRAC et un tiers par la communauté de communes.

La participation des habitants aux projets d'investissement pour leur ville : le budget participatif de la Ville de Paris

La Ville de Paris a l'un des budgets participatifs les plus importants du monde. Celui-ci s'élève à 500 millions d'euros pour les six années de la mandature. Ce dispositif a pour effet de permettre aux habitants de la ville de tout âge et de toute nationalité de proposer et de décider d'un grand nombre de projets d'investissement pour la ville. A date, 612 projets ont été votés depuis 2014.

Les enfants et les adolescents sont fortement invités à prendre part à la vie de leur établissement scolaire, ainsi sur les 30 millions d'euros dédié aux quartiers prioritaires, un tiers est consacré au budget participatif des écoles. Les enfants et les adolescents évoluent principalement au sein de leur établissement scolaire, c'est pourquoi il est nécessaire qu'ils puissent participer pleinement à l'évolution de cet environnement. Ainsi, les conseils de vie lycéenne ou de collégiens pourraient être dynamisés en développant les TLT dans les murs de l'école notamment en lien avec les réseaux des référents éducatifs du territoire[402].

Proposition 15 : engager une stratégie nationale des engagements et de la participation à la vie de la Cité des enfants et des adolescents, le cas échéant en élargissant le parcours citoyen.

[402] Voir *infra* - Proposition 17 : 7 000 référents animateurs TLT – et proposition 22.

3. ORGANISATION, GOUVERNANCE ET FINANCEMENTS

3.1 Des projets portés par des acteurs aux modèles économiques et financements divers : associations, éducation populaire, établissements culturels

Les sports se pratiquent souvent dans le cadre d'associations ou de clubs regroupés au sein des fédérations sportives[403].

Le poids des fédérations sportives chez les enfants et adolescents
On estime que plus de la moitié des licences ont été distribuées en 2013 à des individus de 20 ans et moins (ils ne représentent qu'un quart de l'ensemble de la population). C'est notamment dû à l'importance des fédérations scolaires (l'Union Nationale des Sports Scolaires (UNSS), l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré (USEP) et la fédération sportive éducative de l'enseignement catholique (UGSEL), (17 % de l'ensemble des licences distribuées). En dehors des fédérations scolaires, quelques fédérations, présentent un taux très élevé de licences distribuées à des individus de moins de 20 ans. Ainsi, pour les fédérations françaises des sports de glace, de gymnastique, d'équitation, et d'escrime, entre sept et huit licences sur dix sont distribuées à des moins de 20 ans. L'Union Française des Œuvre Laïque d'Education Physique (UFOLEP), secteur sportif multisport de la Ligue de l'enseignement, est la première fédération sportive multisport affinitaire du pays et compte 20 % d'enfants.

Depuis les lois de décentralisation de 1982-1983, les collectivités territoriales, en particulier les communes et les structures intercommunales, sont devenues les premiers financeurs publics du sport français, loin devant l'Etat. Les associations sportives sont souvent dépendantes de leurs différents types de soutiens : subventions, commandes publiques, mises à disposition d'équipements. Les dépenses des collectivités territoriales représentent au total 72 % du financement public du sport en France[404].

- Les associations sportives dépendent souvent de : subventions, commandes publiques ou mises à disposition d'équipements.
- 76 % des associations ont moins de 20 % de subventions publiques.
- 12,5 % des heures rémunérées correspondent à des emplois aidés dans les associations sportives (pays de la Loire).

Les équipements sportifs représentent une dépense annuelle estimée à 4 milliards d'euros, assumée pour l'essentiel par les collectivités territoriales, propriétaires de 85 % des équipements en France[405].

Les pratiques artistiques et culturelles des enfants et adolescents sont portées par une multitude d'opérateurs issus du secteur associatif ou privé (centres sociaux-culturels, accueils de loisirs, associations de l'éducation populaire et clubs divers (écoles de musique et d'arts,

[403] Ministère des Sports (2015), « L'Atlas national des fédérations sportives ».
[404] Source : ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports.
[405] *Id.*

etc.) et aussi des établissements publics nationaux ou locaux (conservatoires, école de danse, de musique, ateliers organisés dans les médiathèques, etc.). Ces opérateurs sont parfois organisés en fédération et ou au sein d'une coordination comme dans le Comité pour les relations Nationales et internationales des Associations de Jeunesse et d'Education Populaire (CNAJEP).

Un exemple de la Ligue de l'enseignement

Produits	
Participation des familles	133 875,19 €
CAF	88 171,00 €
Participation de la ville	561 440,07 €

Les pratiques scientifiques peuvent notamment se mener au sein d'acteurs privés, associatifs, de dispositifs de concours portés par l'éducation nationale ou dans des centres de sciences.

Les pratiques d'engagements prennent souvent place dans les espaces jeunes, les maisons de quartier ou les centres socioculturels.

3.2 Un problème de vivier et un recours au bénévolat à soutenir

3.2.1 Les associations culturelles et sportives reposent sur une part importante de bénévolat et plus marginalement sur des contrats aidés.

Les principaux secteurs dans lesquels les bénévoles s'investissent sont[406] :

- Social caritatif : 3,5 millions de bénévoles ;
- Sport : 3,2 millions de bénévoles ;
- Loisirs : 2,8 millions de bénévoles ;
- Jeunesse éducation populaire : 2,3 millions de bénévoles ;
- Culture : 2,2 millions de bénévoles.

En 2011, une association sur cinq a une activité culturelle. Sur ces 267 000 associations culturelles, 35 100 embauchent au moins un salarié, l'activité de toutes les autres reposant exclusivement sur la participation bénévole.

Le recours au contrat aidé est plus limité mais dépend des territoires.

[406] www.associations.gouv.fr/IMG/pdf/guide_du_benevolat.pdf.

Prescriptions de CUI-CAE dans les associations par secteur d'activité *Source : ASP/SID-DGEFP*	**2016**		**2017**	
	Volume	**Part dans le total**	**Volume**	**Part dans le total**
Arts, spectacles et activités récréatives	14 625	13,0 %	8 185	11,2 %
dont Activités de clubs de sport	*6 520*	*5,8 %*	*3 492*	*4,8 %*
dont Arts du spectacle vivant	*3 069*	*2,7 %*	*1 714*	*2,3 %*

Chiffres disponibles avant impact de la suppression des contrats aidés.

Centres sociaux

Il y a 6 900 contrats aidés dans le réseau des centres sociaux, représentant **12 % de l'emploi** dans l'ensemble des centres sociaux agréés (2 237). Un sondage sur un échantillon de 40 % des centres sociaux (850 répondants) montrait que :

- 47 % se disent moyennement à fortement impactés par le gel des contrats aidés ;

- 56 % des répondants indiquent avoir une déstabilisation des activités petite enfance et enfance. 14 % pour la jeunesse.

Associations sportives en Pays de la Loire[407]

131 809 bénévoles sont mobilisés dans des associations sportives.

2 547 associations sont employeuses, 2 818 équivalents temps plein (ETP) sont comptabilisés, dont 1 700 ETP en CDI (3,7 millions d'heures d'animation et d'entraînement sont rémunérées).

12,5 % des heures rémunérées correspondent à des emplois aidés : 14 % des associations ont bénéficié de contrats aidés dans les trois dernières années. Dans 72 % des cas, ils ont occupé un poste d'animateur/entraîneur. 50,5 % de ces emplois ont été pérennisés.

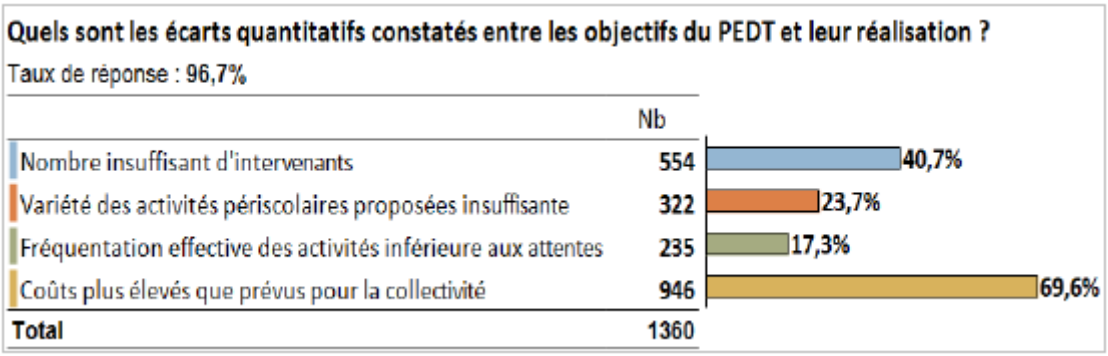
14 % des associations ont des besoins en personnel en 2016. 83 % de ces emplois concernent les métiers de l'animation/entraînement. 74 % des présidents ont pour frein principal à l'embauche des enjeux financiers, alors que 12 % ne parviennent pas à trouver du personnel qualifié.

3.2.3 Des problèmes de vivier

Par ailleurs, bénévoles ou salariés, les conditions financières limitées restreignent la possibilité de recruter des intervenants/encadrants de qualité en nombre suffisant, comme le montre notamment l'évaluation des PEDT.

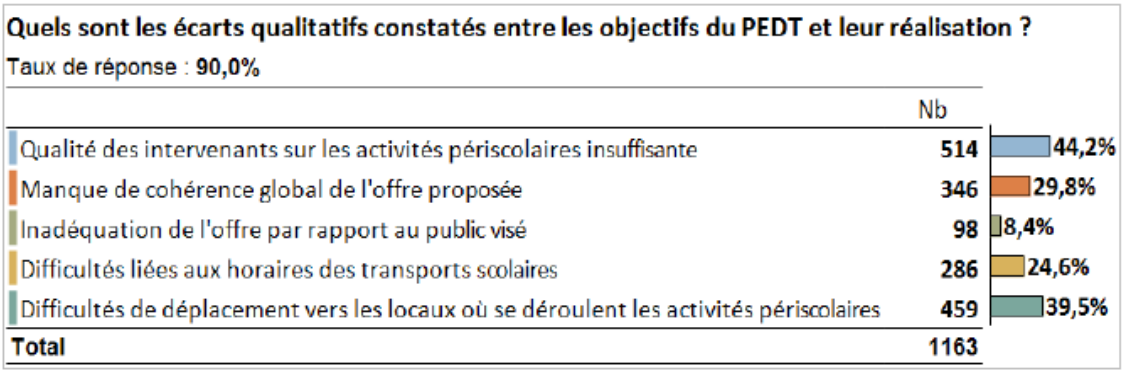
[407] www.profession-sportloisirs.fr/sites/national/files/assos/datas/pays_de_la_loire_profession_sport_loisirs_fr/autres_documents/enquete_pays_loire_web.pdf.

Graphique : La nature des écarts quantitatifs constatés entre les objectifs et les actions réalisées[408] ….



Source : données issues de l'enquête transmise par questionnaire le 19 octobre 2016 à l'ensemble des collectivités ayant signé un PEDT

Graphique : La Nature des écarts qualitatifs constatés entre les objectifs et les actions réalisées408



Source : données issues de l'enquête transmise par questionnaire le 19 octobre 2016 à l'ensemble des collectivités ayant signé un PEDT

D'où l'importance de pouvoir s'appuyer sur le bénévolat ou des formes d'implication volontaire des professeurs, mais aussi plus largement des étudiants, d'actifs ou de retraités disposant d'une compétence dans la pratique proposée. **(**Voir ci-dessous le développement spécifique que nous avons fait concernant le bénévolat d'entreprise et le mécénat de compétences).

3.2.4 Le statut à part des associations sportives scolaires pour l'implication des professeurs

Les enseignants bénéficient d'un statut particulier pour le sport, qui explique probablement une partie du développement important des activités sportives des jeunes. En effet, la participation des personnels enseignants d'éducation physique à l'animation de l'association sportive obligatoirement créée dans chaque établissement public local d'enseignement est réglementairement prévue dans le cadre d'heures incluses dans leurs obligations de services (forfait UNSS).

[408] Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, DJEPVA (2017), « Evaluation nationale des PEDT ».

Le **forfait UNSS** : « *le service de chaque enseignant d'EPS, qu'il exerce à temps complet ou à temps partiel, comprend un volume forfaitaire de trois heures consacrées à l'organisation, à l'animation, au développement et à l'entraînement des membres de l'association sportive (AS) de son établissement scolaire. Ces heures sont inscrites dans l'état des services d'enseignement de chaque enseignant.* ». Ce dispositif serait coûteux à généraliser à tous les enseignants de toutes les disciplines.

A date le coût du forfait UNSS est de 5 200 ETP, soit près de 300 millions d'euros.

Par ailleurs, les professeurs des établissements du second degré de toute discipline impliqués dans des clubs non obligatoires pour les élèves sont susceptibles de percevoir une **indemnité de missions particulières (Modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (IMP))**[409], qui reconnaît et valorise l'apport du professeur dans l'élaboration et la conception de tels projet au travers de deux modalités :

- une rémunération supplémentaire sous forme indemnitaire (qui ne recouvre pas forcément toutes les heures données) avec une référence à 5 taux forfaitaires : **5 taux annuels forfaitaires de 312,50 euros, 625 euros, 1 250 euros, 2 500 euros et 3 750 euros.** Par ailleurs, le référent culture qui coordonne la mise en place du parcours EAC est susceptible de percevoir une indemnité[410] pour « fonctions d'intérêt collectif » ;
- un allègement du service d'enseignement de l'enseignant intéressé quand la mission est d'une importance particulière.

Le taux forfaitaire de 625 euros équivaut environ à une rémunération de 30 % des heures données par un professeur qui animerait un club pendant 35 semaines à raison d'une heure et demie dans la semaine. En octroyant une indemnité forfaitaire de 625 euros (ou de 1 250 euros), on conserverait largement son caractère de bénévolat à cette activité volontaire des professeurs[411].

Si l'on retient un niveau forfaitaire de 625 euros (respectivement 1 250 euros) pour la tenue annuelle d'un club, à raison d'un professeur pour 10 élèves, un montant d'environ **60 millions (respectivement 120 millions) d'euros permettrait de financer 1 million de places** (700 000 en primaire + 300 000 sur le second cycle). Nous ne préconisons pas de créer toutes les places nécessaires par ce biais, puisque nous avons insisté sur l'importance des formes complémentaires d'instauration des TLT dans divers lieux. En outre une telle activité doit reposer sur le volontariat. Reste que cela fournit un moyen de solvabilisation par l'Etat des activités périscolaires, qui reste inférieure au coût dépensé pour les associations sportives. On peut se demander s'il ne serait pas utile d'en étudier le déploiement. A ce stade, on retient 200 000 places réalisées par ce biais (ce qui représente 20 000 professeurs, soit moins de 5% des effectifs d'enseignants des collèges et des lycées).

---

[409] Application du décret n° 2015-475 du 27 avril 2015
NOR : MENH1506032 circulaire n° 2015-058 du 29-4-2015 MENESR - DGRH B1/
www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87297.

[410] L'indemnité du référent culture est une indemnité pour « fonctions d'intérêt collectif » (IFIC), elle est versée dans les lycées aux personnels enseignants volontaires exerçant la fonction de référent culture. Les attributions indemnitaires individuelles peuvent être modulées à l'intérieur d'une fourchette allant de 400 euros à 2 400 euros.

[411] Voir annexe « Chiffrage des heures professeurs et des 7 000 référents ».

Les Etudiants

L'article 29 de la loi du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté généralise les dispositifs de reconnaissance de l'engagement étudiant dans les établissements d'enseignement supérieur. Depuis la rentrée universitaire 2017/2018, tous les établissements d'enseignement supérieur doivent mettre en place un dispositif de reconnaissance des compétences et aptitudes acquises dans le cadre d'une activité bénévole au sein d'une association. Ces dispositifs existent dans 70 % des universités, notamment à travers l'attribution de crédits ECTS ou de points de bonification.

Proposition 16 : favoriser le bénévolat auprès des enfants en rendant visible son apport pour la société : développer les manifestations locales valorisant les projets réalisés ; étudier la généralisation d'un octroi d'une indemnité pour mission particulière ou d'une rémunération partielle des heures données, sous forme d'heures supplémentaires, pour les professeurs créant et animant un club d'activités extrascolaires ; soutenir le bénévolat des étudiants et des élèves de conservatoire qui animeraient des ateliers sur une certaine durée et faciliter l'engagement des actifs et des retraités (mises en relation, formation, contenus).

- Développer les activités de concours (sur le modèle C.Génial et des compétitions sportives) et les représentations[412] à une échelle assez locale pour montrer les productions des jeunes en matière artistique, culturelle, technique, « acteur social ».
- Mettre en place des dotations horaires pour les professeurs engagés dans des activités de clubs extrascolaires ou adopter le taux forfaitaire niveau 1 ou 2 pour indemniser plus systématiquement une partie du travail réalisé dans ce cadre, aussi bien dans les collèges, les lycées ou les écoles.
- Développer la reconnaissance d'un bénévolat des masters (UV de projet de médiation scientifique en équipe inclus dans la formation) pour renforcer le vivier des bénévoles qualifiés (en plus des professeurs volontaires) ; favoriser l'implication des professeurs honoraires pour former des contenus et des étudiants.
- Intégrer dans le cursus des élèves de conservatoire un semestre durant lequel les plus grands auraient l'opportunité d'encadrer deux ou trois ateliers de pratiques artistiques pour les enfants et favoriser leur investissement volontaire ultérieur en facilitant les mises en contact avec les associations et les pôles ressources des pratiques en amateur.
- Favoriser le travail des bénévoles des TLT en finançant des pôles ressources numériques / plateformes ouvertes pour faciliter l'organisation, donner des contenus (tutoriels, etc.)[413].

Au-delà du bénévolat, des dispositifs de projets tutorés, ou de stages longs, existent dans les formations à destination des professionnels intervenant auprès d'un public d'enfants ou d'adolescents. Cette modalité d'enseignements a été créée par l'arrêté du 20 avril 1994 relatif aux diplômes universitaires de technologie et introduite au sein des formations délivrant une

[412] Les conclusions de l'évaluation HAP Culture montrent que le spectacle/restitution est le seul moment où l'ensemble des acteurs peuvent être mis en présence ; sa généralisation en est d'autant plus pertinente.

[413] Voir *infra* - proposition 23 « Financer le développement d'un réseau de plateformes collaboratives scientifiques et culturelles proposant des tutoriels, diverses ressources pédagogiques de contenu et de formation pour mettre en place des ateliers de pratiques extrascolaires régulières, une architecture ouverte pour des modules locaux intégrant notamment une cartographie des partenaires locaux au niveau du quartier.

licence professionnelle par l'arrêté du 24 novembre 2011. Par exemple, des projets relatifs à « l'insertion culturelle »[414] « hors les murs » auprès d'un jeune public ont été développés dans ce cadre. Ce type de **mécanisme tripartite – jeune – Université – structure d'accueil** - pourrait être développé dans les formations supérieures scientifiques et artistiques, les parcours d'ingénieur, d'architecte, ou même prendre place au niveau Master 1 des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE)… Au moment où les contrats aidés sont supprimés, cela pourrait aider les associations à mobiliser d'autres types de soutien. On pourrait imaginer de développer des projets tripartites permettant de former les étudiants sur une compétence technique professionnelle *via* un projet d'animation d'un club de pratiques en amateur. Les fonds de la formation pourraient être utilisés pour former des jeunes à ce type d'encadrement.

3.3 Favoriser le mécénat et l'implication des entreprises

L'engagement bénévole des actifs en situation d'emploi est d'ores et déjà facilité :

Par certains dispositifs

- Le bénévolat de compétences : l'employeur facilite la rencontre entre ses collaborateurs et une ou des associations. Les collaborateurs volontaires s'engagent ensuite sur leur temps personnel.
- Le mécénat de compétences : l'employeur propose à ses salariés de consacrer quelques heures sur leur temps de travail pour un projet collaboratif avec une association d'intérêt général. L'entreprise peut bénéficier d'une réduction fiscale correspondant au coût du salaire du bénévole pendant sa mission auprès de l'association.

Par différents congés

Les actifs peuvent, sous certaines conditions, bénéficier de congés pour s'investir dans la vie associative.

Le « congé d'engagement associatif »[415] est destiné à encourager la prise de responsabilités des bénévoles par ailleurs salariés du secteur privé ou agents de la fonction publique. Il s'adresse aux bénévoles élus dans les organes de direction des associations, ou responsables encadrant d'autres bénévoles. Ce dispositif permet de demander six journées de congé par an, fractionnables par demi-journées, pour faciliter la conduite d'activités bénévoles nécessitant de s'absenter durant le temps de travail.
D'autres congés facilitent un engagement régulier ou une expérience ponctuelle.
- Selon les conventions et les accords collectifs ou d'entreprise, des modalités de réduction du temps de travail (RTT) peuvent être prévues pour les salariés qui exercent des responsabilités à titre bénévole.
- Le congé de solidarité internationale permet à un salarié de participer à une mission de plusieurs mois dans une association humanitaire. Son contrat de travail est suspendu pendant la durée du congé. Il réintègre son emploi ou un équivalent à la fin de la mission.
- Le congé sabbatique permet à un salarié de réaliser pendant plusieurs mois un projet personnel tel qu'une expérience bénévole. Son contrat de travail est suspendu. Il réintègre son emploi ou un emploi équivalent à la fin de la mission.

[414] Université Paris 8.
[415] Code du travail, articles L3142-54-1 et suivants.

Pour les artistes, il y a un problème spécifique lié à l'intermittence : les partenaires sociaux devraient pouvoir mieux prendre en considération la question de la transmission et de l'éducation menées par les artistes auprès des enfants et des adolescents.

***Proposition 17** : étudier l'assouplissement des modalités de prise du congé sabbatique pour engagement associatif auprès des enfants et des jeunes en offrant la possibilité de prise sous forme fractionnée (par exemple une demi-journée par semaine pendant un an) , soutenir le mécénat de compétences notamment en l'encourageant chez les prestataires de la fonction publique et ré-ouvrir les discussions entre partenaires sociaux pour mieux prendre en compte l'implication des artistes dans les missions d'éducation artistique et culturelle.*

3.4. Mettre en place des « référents TLT »

Mettre en place des activités ou des espaces n'est pas tout. Par exemple, les espaces adolescents prendront vie grâce à des présences d'adultes tiers à bonne distance. S'agissant de l'accompagnement spécifique des adolescents, comme le soulignent certains membres du HCFEA, il convient notamment de **développer les savoir-faire de l'accompagnement, plus que de l'animation,** qui peut être vécue par l'adolescent comme un support de dépendance et non une invitation à l'indépendance. Les professionnels sont alors des « **tiers socialisateurs**».

Une illustration d'un accompagnement informel adapté à l'adolescence : les Maisons Des Adolescents (MDA)[416]

Les MDA ne sont pas des lieux d'animation socioculturels, mais sont bien des espaces-temps en dehors de la famille, en dehors de l'école. Leur conception prend en compte les spécificités de la clinique adolescente et leur « succès » auprès des jeunes eux-mêmes peut donner un éclairage sur leurs attentes à l'égard des adultes/éducateurs.

L'importance de l'accessibilité, de la convivialité et de l'hospitalité

L'accueil en MDA s'appuie sur une préoccupation autour de l'accessibilité : • l'accessibilité psychique par une position bienveillante et non jugeante ; • l'accessibilité géographique (un adolescent doit pouvoir se rendre à la MDA sans avoir recours à un parent pour l'y emmener) ; • l'accessibilité des plages horaires (« l'enjeu est ici d'être cohérent. Les plages horaires doivent être en adéquation avec l'emploi du temps d'un adolescent […] avec des ouvertures en soirée et week-end »). Ainsi, « les adolescents sont sensibles à l'hospitalité et à la convivialité qui règnent au sein de l'espace d'accueil : être ensemble, partager une discussion autour d'un thé, dans un temps où la confrontation entre générations n'est pas menaçante, car dégagée, s'agissant des adolescents, des exigences des adultes qu'ils côtoient habituellement (parents, enseignants, etc.) ».

Il y a donc des manières d'accueillir une parole, de faire émerger un projet dans le cadre de l'animation d'un espace. Il y aussi besoin de **rompre l'isolement** de certaines familles, de certains enfants qui ne s'autorisent pas à se saisir des offres possibles[417], bref de diversifier les voies possibles de **médiations** pour orienter les jeunes et leurs familles vers des possibilités de pratiques scientifiques, artistiques ou culturelles diverses.

Depuis 2010 et la réforme du lycée, circulaire n° 2010-012 du 29 janvier 2010, les référents culturels existent dans tous les lycées[418]. De même quelques académies proposent aussi des

[416] Contribution P. Cottin et C. Amsellem pour MDA.
[417] Voir *supra* - 2.1 Poursuivre la démocratisation des pratiques culturelles et artistiques par un équilibre entre activités encadrées approfondies et activités plus ouvertes et diversifiées.
[418] http://eduscol.education.fr/cid59216/les-referents-culture.html.

référents au collège. Pour ce faire, on pourrait généraliser le rôle du **référent socioculturel** pour densifier les liens entre éducation populaire, établissements et monde artistique et culturel.

Certains territoires de leur côté ont mis en place un référent éducatif local, qui a un rôle de coordination pour faciliter le montage des projets.

Dans le même ordre d'idées, des programmes comme celui de la *réussite éducative* sont présents pour accompagner les enfants. Pour exemple, les leviers possibles en matière de coordination territoriale au niveau de l'éducation sont :

- l'instauration de temps dans l'année durant lesquels tous les acteurs éducatifs d'un territoire se réunissent. Par exemple, cela se fait sur le quartier des Couronneries : présence d'une trentaine d'acteurs (médiathèque, crèche, directeur d'école, AFEV, associations sportives, administrateurs, centre social, etc.). Durant ces temps, les acteurs échangent sur différents sujets. L'échelle pertinente pour ce type de rencontre est le quartier ;
- les communautés de communes peuvent également recevoir les acteurs indépendamment ;
- l'ouverture des écoles hors des temps scolaires.

Outre le développement des pratiques encadrées ou des tiers lieux, renforçant une présence adulte sous des formes variées auprès des enfants :

***Proposition 18* : instaurer 7 000 référents animateurs TLT qui agiront à l'échelle d'un bassin de vie autour d'un collège avec une double mission de médiation entre les jeunes, leur famille et les TLT sur le territoire – en lien avec les partenaires locaux – et de développement/animation d'ateliers sur l'une des trois priorités thématiques et sur les activités du mercredi.**

Le cas échéant, affecter plus de référents TLT en zone rurale et moins dans les zones à fort contenu éducatif pour développer le plan mercredi. Pour densifier les liens entre éducation populaire, dont les associations, l'école et les équipements culturels, ces référents s'appuieront sur un conseil participatif et contribueront à l'animer (voir proposition 23).

Pour réaliser cette double mission, il convient de développer les liens indispensables entre les différentes parties prenantes sur un bassin de vie (éducation populaire, associations, Ecole, établissements culturels, communes et intercommunalités, sans oublier les enfants et leurs familles) permettant de mettre en œuvre un projet local TLT dans un souci d'égalité des enfants dans l'accès aux TLT. Ces référents s'appuieront sur un conseil participatif TLT associant tous ces acteurs et contribueront à l'animer (voir proposition 22).

Ils pourraient être cofinancés par l'Etat et le département.

Leur rôle sera de ;

- conseiller et accompagner les jeunes et leurs familles, vers des possibilités de pratiques et d'engagements et de tiers lieux locaux ;
- faciliter les liens entre école, éducation populaire et équipements culturels ;
- assurer le développement opérationnel d'une offre manquante sur le territoire dans l'une des trois priorités thématiques (pratiques artistiques en amateur ; pratiques

scientifiques ; engagement) et développement des 1 000 espaces adolescents fédérateurs) ;

- systématiser l'utilisation du référentiel de l'éducation prioritaire dans l'ensemble des établissements scolaires sur le volet articulation avec les autres acteurs éducatifs du territoire (mais sans les maîtres en plus) y compris au niveau du second degré ;
- faire rentrer dans le quotidien des familles la possibilité de proposer aux enfants de participer à des dispositifs extrascolaires intéressants et vice-versa et à des lieux facilitant la place des enfants dans l'espace public – virtuel ou réel.

Coût : environ 300 millions d'euros : 150 millions sur la médiation / 150 millions pour développer des ateliers :

- 150 millions pour les fonctions de médiations et de montage ;
- 150 millions en développement/encadrement d'ateliers pour les enfants et adolescents. A ce titre, le financement des référents TLT pourrait contribuer au financement des 700 000 places d'activités pour les enfants entre 6 et 11 ans (couverture d'environ 400 000 places par ce biais) et au développement des pratiques amateurs et d'engagements (près de 150 000 places par ce biais)[419].

Le recours massif au bénévolat peut inquiéter les parents. On sait que ces inquiétudes freinent par exemple le recours aux vacances collectives. Il est donc important de sécuriser les conditions d'accueil des enfants, aussi bien au regard des adultes qui les entourent, qu'en prenant en considération les dangers ou les solitudes inhérentes à la vie en groupe entre enfants et adolescents.

Rappel de l'existant : parmi les mesures adoptées par le Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation (CIPDR) du 9 mai 2016 figure la mesure n° 45. Celle-ci vise à prévenir la radicalisation dans le champ des activités physiques et sportives et peut conduire à la remise en cause de l'agrément sport des clubs en cas de dérive avérée.

Par ailleurs, le contrôle de l'honorabilité des intervenants en accueils collectifs de mineurs (ACM) repose sur trois « filtres » à savoir le FIJAIS, le B2 et les « cadres interdits » (inscrits sur une liste nationale après une mesure de suspension ou d'interdiction prise par le préfet de département). Le contrôle avec ces trois « filtres » se fait à chaque inscription de l'intervenant dans un ACM et non uniquement lors du recrutement ou une fois par an.

***Proposition 19* : étudier la généralisation à toutes activités périscolaires et extrascolaires des modes de contrôle de l'honorabilité des intervenants en accueils collectifs de mineurs et mettre en place un référent sur les TLT au niveau de la préfecture.**

[419] Voir annexe « Chiffrage des heures professeurs et des 7 000 référents ».

3.5 Des financements massifs peu structurés sur fond de cofinancements et d'une organisation diffuse à plusieurs niveaux

3.5.1 Les collectivités locales et les familles : principaux financeurs avec des disparités territoriales

Les communes, la branche Famille de la Sécurité Sociale et les familles représentent plus de 80 % des financements[420] **totaux des accueils de loisirs qui s'élèvent à 4,7 milliards d'euros pour 11,9 millions d'enfants de 3 à 17 ans qui sont les principaux bénéficiaires de ces équipements.**

Les communes sont généralement les plus gros financeurs (38 %). Mais le financement des intercommunalités pour les équipements péri et extrascolaires en 2016 est plus important dans les départements à faible densité.

Il existe un faible écart dans le montant du prix de revient moyen par équipement périscolaire et extrascolaire entre les départements avec un fort et un faible taux de pauvreté des ménages[421]. On observe des disparités de financement par enfant entre territoires mais sans qu'on puisse dégager des facteurs spécifiques qui expliquent ces disparités. En Ile-de-France, on observe un important financement par enfant (548,92 euros par enfant contre 374,18 euros en France). La Seine-Saint Denis a le financement des équipements extrascolaires et périscolaires le plus important avec 767,68 euros par enfant, et la part de financement des familles est une des plus basses de la région (12,85 %), mais cette part est aussi très basse à Paris (11,14 %). Il serait préférable de changer d'échelle, les départements étant susceptibles de comporter des zones très hétérogènes en termes de situation économique des populations. Globalement, l'étude mériterait d'être poursuivie à un niveau infra-départemental.

Nous avons mené un chantier inédit pour essayer de chiffrer plus largement la place des activités périscolaires et extrascolaires dans le budget des communes avec l'appui de Poitiers.

en millions d'euros	subventions	Fct et divers	personnel	total
sports	0,2	1,3	3,2	4,7
total culture			4,4	4,4
dont conservatoire et arts			2,9	2,9
dont médiathèque			1,5	1,5
maisons de quartier	6,2			6,2
Activités périscolaires				3,5
total	**6,4**		**7,6**	**18,8**

Source : estimation Mairie de Poitiers (l'accueil de loisirs du mercredi et des vacances est inclus dans les subventions aux maisons de quartier)

Il y a environ 16 000 enfants de 3 à 17 ans à Poitiers. Le ratio est donc très important qu'on le rapporte au nombre d'enfants (environ 1 000 euros par enfant) ou au budget global de la ville. **Sur cet exemple, qu'on ne peut généraliser, par rapport aux seuls financements d'accueils de loisirs, les dépenses sont 2 à 3 fois plus importantes pour l'ensemble des**

[420] Uniquement sur la base des équipements financés par la Cnaf : résultats issu d'une étude réalisé par la Cnaf pour le HCFEA (Camille Dorion, décembre 2017) : voir annexe « Equipements périscolaires et extrascolaires financés par les Caf ».
[421] Les ménages vivant avec un revenu inférieur à 60 % du revenu médian.

TLT. Mais tous les territoires n'investissent pas de la même manière dans les activités extrascolaires et périscolaires.

L'évaluation des PEDT a bien montré par ailleurs la difficulté de certaines communes pour monter des activités périscolaires de qualité, notamment dans les zones rurales : les freins sont à la fois financiers et tiennent aux manques d'offres d'activités possibles sur lesqueslles s'appuyer, de vivier ou de transport.

3.5.2 Un rôle spécifique de la branche famille sur les accueils de loisirs

Près de 3.8 milliards d'euros ont été versés entre 2013 et 2016 aux ALSH par la branche Famille.

- Versement de la prestation de service « Accueil de loisirs sans hébergement » aux ALSH proposant aux enfants un accueil collectif à caractère éducatif sur les temps périscolaires (729 millions d'euros) et extrascolaires (892 millions d'euros) pour la période 2013-2016.
- Financement de ces accueils par le biais du contrat Enfance et Jeunesse périscolaire et extrascolaire à hauteur de 1,8 milliard d'euros pour la période 2013-2016.
- Accompagnement de la réforme des rythmes éducatifs par la mise en place de l'Aide Spécifique Rythmes Educatifs (Asre) pour accompagner la mise en œuvre d'activités périscolaires de qualité sur les trois nouvelles heures dégagées par la réforme à hauteur de 276 millions d'euros pour la période 2013-2016.

En euros	2013	2014	2015	2016	Total
Pso Peri	133 747	150 171	186 918	258 661	729 497
Pso extra	237 351	233 046	236 197	186 390	892 984
Asre	17 410	52 138	96 912	109 125	275 585
CEJ péri	149 084	165 801	151 807	155 354	622 046
CEJ extra	294 325	294 658	316 055	319 923	1 224 961
fonds d'amorçage	-	62 000	-	-	62 000
Total	**831 917**	**957 814**	**987 889**	**1 029 453**	**3 807 073**

En matière d'enfance (hors petite enfance) et d'adolescence, la Cnaf finance essentiellement des prestations de service aux accueils de loisirs (financements versés aux structures). Les sommes en jeu sont importantes, mais cela ne permet pas de structurer une politique de l'enfance et de l'adolescence en tant que telle.

En particulier, la **Cnaf n'a pas pour mission à ce jour de financer les associations locales qui développent les pratiques artistiques, culturelles, scientifiques ou sportives des enfants**, même si les Caf peuvent y contribuer plus localement et indirectement *via* les fonds locaux permettant aux collectivités locales d'aider les parents à financer de telles pratiques pour leurs enfants.

Au niveau des accueils de loisirs, toutefois, il est possible de soutenir des actions spécifiques (**bonification des prestations de service pour des projets de qualité** : 70 centimes de l'heure venant abonder par exemple un tarif plafonné à 54 centimes de l'heure) de qualité. Alors que certains ALSH développent de fait des activités en partenariat avec le conservatoire ou des associations sportives ou culturelles, **cet axe pourrait être renforcé dans la prochaine COG, notamment en incitant les ALSH à intégrer plus systématiquement des pratiques en amateur dans tous les domaines** (y compris environnement et techniques) dans leur projet éducatif *via* des conventionnements.

3.5.3 Une gouvernance à plusieurs niveaux et selon divers schémas d'articulation

Equipements sportifs

Plusieurs phases président au développement des équipements sportifs par l'Etat ou les collectivités [422] :

- de l'après-guerre à la fin des années 1970 : développement **d'espaces publics ouverts pour le sport à l'école ou les « plateaux EPS »** Ces équipements, développés notamment pour favoriser l'essor de sport de compétition demeurent utilisés dans une optique autonome, voire informelle, en marge des clubs et du mouvement sportif ;
- de la fin des années 1970 aux années 1990 : des espaces sportifs ouverts pour **l'animation sociale**. En 1981, le ministère du Temps libre, puis de la Jeunesse et des Sports est mobilisé dans la politique d'animation des quartiers défavorisés ou sensibles et de canalisation de la violence dans les grands ensembles après Vaux-en-Velin et Vénissieux. Une politique volontariste est menée visant la construction d'équipements sportifs de proximité ;
- Depuis les années 1990 : **les espaces spécialisés pour une demande informelle de loisirs de proximité.**

La demande de loisirs sportifs s'étend, notamment dans les zones touristiques (camping, piscine, etc.) ou sportives (complexe polyvalent). Se développent des **logiques partenariales public/privé pour une pratique de loisirs de proximité**[423].

Culture et acteur social

De nombreux développements sont largement portés par les **acteurs de terrain** depuis les années 1960. Depuis les années 1980, des politiques d'éducation artistique et culturelle ont été initiées par l'Etat, *via* l'action conjointe des ministères de la Culture et de l'Education nationale (parmi les dispositifs clés peuvent être cités les programmes d'éducation artistique et culturels en partenariat Education nationale / MCC) [424]. Objet d'une consolidation progressive, elles ont été réappropriées diversement sur les territoires à la croisée des impulsions des collectivités territoriales, des Directions Régionales des Affaires Culturelles (DRAC) et des rectorats. Plus récemment, elles ont bénéficié des politiques de

[422] Vigneau F.-E. (2015), « Les équipements sportifs : enjeux et impensés d'une politique publique », *Informations sociales*, 2015/1, n° 187, p. 38-45.
[423] Vieille Marchiset G. (2007), « La construction sociale des espaces sportifs ouverts dans la ville. Enjeux politiques et liens sociaux en question », *L'Homme et la société*, 2007/3, n° 165-166, p. 141-159.
[424] Voir annexe « Une gouvernance à plusieurs niveaux ».

démocratisation culturelle qui reposent à la fois sur une logique **interministérielle**, un partenariat avec les collectivités locales et des financements significatifs des **secteurs sociaux** (Cnaf, Agence Régionale de Santé (ARS), etc.), des centres sociaux et du mécénat[425].

Par ailleurs, l'éducation artistique et culturelle repose toujours sur une **coopération entre l'Etat et les collectivités territoriales**.

Les **instances de coordination des parcours d'EAC** comprennent le rectorat, la DRAC et les collectivités, sachant par ailleurs que les services de l'Etat s'appuient sur les cartographies de l'échec scolaire pour prioriser les soutiens[426]. De nombreuses régions ont conclu des projets territoriaux ou locaux d'éducation artistique et culturelle. Dans les territoires ruraux, l'échelon départemental est souvent initiateur et co-financeur. Les grandes villes s'impliquent aussi notamment *via* des projets éducatifs globaux.

Il existe **17 pôles régionaux d'éducation à l'image** qui touchent environ 2 millions de jeunes par an (partenariats DRAC, régions).

Les **établissements culturels** (musées, bibliothèques, centres dramatiques, etc.) se sont également largement impliqués[427].

On observe une forme de déplacement ces dernières années, avec le passage d'une politique territorialisée (déclinée à partir du sommet de l'Etat) à une politique territoriale (portée par des acteurs locaux et enracinés dans des spécificités territoriales)[428], répondant à une logique d'optimisation des politiques publiques et des ressources et portée par des aspirations et une « qualification »/professionnalisation des acteurs locaux au niveau des communes ou des intercommunalités en matière culturelle.

Il existe ainsi depuis 1999 une **charte « Culture – Education populaire** » signée avec plusieurs fédérations d'éducation populaire. Des DRAC ont engagé des partenariats avec des maisons des jeunes et de la culture.

Cinq schémas locaux d'organisation de l'éducation artistique et culturelle peuvent être distingués[428] :

- *une politique intégrée* dans les territoires qui recherchent une cohérence de l'éducation artistique et culturelle dans les politiques culturelles, éducatives, jeunesse ou de la ville. Elle vise généralement à articuler les différents temps de l'enfant, scolaires et non scolaires. Elle a généralement conduit à développer des équipements culturels de proximité. Elle est essentiellement portée par des **structures ou associations culturelles ;**
- *une politique ciblée* moins globalisante que la précédente, qui définit des priorités : par exemple la définition de pôles d'intervention, soit pour promouvoir des logiques d'excellence ou de spécialisation (développement de disciplines spécifiques en évitant le saupoudrage, etc.) ; consolidations progressives des actions et des ressources

[425] Quelques sources : (2016) Retour des DRAC : les collectivités nouvelles faisant émerger des projets innovants croisant les priorités ministérielles territoire / jeunesse / création ; Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle ; Prix de l'audace artistique et culturelle 2016 ; Suivi des parcours d'éducation artistique et culturelle, circulaire MEN : DGESCO n°2013 – 073 ; Protocole Culture / Famille, mars 2017

[426] Evaluation de la démocratisation culturelle p.121

[427] Depuis 2008 une circulaire ministérielle demande qu'un volet éducation artistique et culturelle soit intégré aux structures subventionnées par l'Etat. L'éducation artistique et culturelle est inscrite au fondement des structures labellisées et conventionnées par le ministère depuis la loi adoptée en juillet 2016.

[428] F. Enel (2011), « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales », *Etudes*, DEPS

(développement de la lecture ou du spectacle vivant autour d'un festival jeunesse, etc.) au niveau **intercommunal** notamment, mais parfois avec moins de synergies entre les acteurs d'autres dispositifs touchant aux domaines culturels (socioculturel, etc.) ;

- *une gouvernance multipolaire pilotée à la fois par des communes investies,* des structures culturelles et des établissements d'enseignement artistique. Elle permet souvent l'émergence d'une offre de qualité et diversifiée mais peut pâtir d'une certaine complexité ;
- *une approche segmentée :* des offres de qualité peuvent émerger, mais dans un contexte d'ignorance mutuelle entre **opérateurs** (médiateurs communaux, structures culturelles ; parc naturel régional ; opérateurs privés).

Vacances

Les dispositifs d'aide aux vacances relèvent d'une multiplicité d'acteurs aux compétences diverses, intervenant avec des critères d'éligibilité et des modalités différentes *(*aides aux projets, aides à la personne, aides aux partenaires, aides à la pierre) selon les orientations de la politique sociale qu'ils conduisent[429]. Le Conseil Economique, Social et Environnemental Régional (CESER) Hauts de France liste ainsi :

« -Les acteurs institutionnels disposent d'un budget dédié (Caf, organismes sociaux, Caisse d'Assurance Retraite et de la Santé Au Travail (CARSAT), MSA…) ;

- Les têtes de réseaux ANCV relaient les aides aux projets vacances (Fédérations des Centres Sociaux, Restos du Cœur) ;

- Certaines communes ou Centre Communal d'Action Social (CCAS) attribuent des aides individuelles ;

- Diverses structures (centres sociaux, associations, missions locales, vacances ouvertes…) accompagnent les bénéficiaires ;

- Certains comités d'entreprise attribuent des aides au séjour… ».

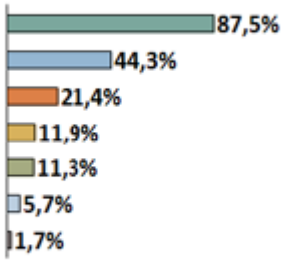
On peut y ajouter les programmes inscrits dans le volet jeunesse des contrats de ville ou dans le cadre de politiques régionales.

[429] Les compétences en matière de tourisme sont partagées entre les différents niveaux de collectivités territoriales.

Multiplicité des dispositifs sur le périscolaire

Graphique : Les dispositifs dont les collectivités disposaient déjà

	Nb	% obs.
CEJ	1305	87,5%
PEL/CEL	661	44,3%
CLAS	319	21,4%
Contrat de ville (volet éducation)	178	11,9%
PRE	168	11,3%
Autre	85	5,7%
PEAC	25	1,7%
Total	**1492**	



Sources : données issues de l'enquête transmise par questionnaire le 19 octobre 2016 à l'ensemble des collectivités ayant signé un PEDT

3.6 Impulser un caractère structurant aux financements et au pilotage des activités extrascolaires et aménagements à destination des enfants et adolescents

3.6.1 Pour une politique enfance jeunesse structurante : un coût d'environ 700 millions d'euros

On résume ici les coûts de nos principales propositions :

Premières estimations de chiffrage des propositions

	Coûts de fonctionnement (en millions d'euros)		Financeurs/ pilotes possibles
	Hypothèse basse	*Hypothèse haute*	
Pass-colo Proposition n° 4	112	112	Cnaf/ Etat / régions /
Sciences et technique 100 000 places en clubs pour les adolescents Proposition n° 11	23	30	Etat / région / Educ. Nat.
Autres indemnités des professeurs animant des clubs : plan mercredi et pratiques amateurs adolescents (1) 100 000 places Proposition n° 16	8	15	Educ. Nat.
1 000 Tiers lieux fédérateurs hybrides (engagements, technique, culture)* Proposition n° 12	100	100	Cnaf / Culture
7 000 référents dont *- médiations, montage* *- développement de pratiques en amateur autour des conservatoires (80 000 places)* (2) *- Plan mercredi et samedi (400 000 places)* *- développements ateliers environnementaux et engagements (80 000)* Proposition n° 18	 *152* *21* *100* *20*	 *152* *21* *100* *44*	Etat / département
220 000 places additionnelles sur plan mercredi dont *- conventionnement accueil de loisirs* Proposition n° 21	56	111	Associations / Cnaf Cnaf
Formation	30	45	
Total	**622**	**730**	

On a ajouté aux coûts de personnel un montant de 22 euros par enfant de matériel[430]*. Dans la fourchette haute on ajoute aux ateliers environnementaux des coûts d'équipements similaires aux sciences. Ne sont pas chiffrés les coûts spécifiques liés à des achats éventuels d'instruments de musique. Les coûts de mise à disposition des locaux ne sont pas inclus.*

** : investissements non chiffrés (200 millions pour un ajout de 100 m2 à 2 000 euros / M2 si complément d'une structure existante ?)*

[430] Cf. coût des réactifs et consommables pour le plan Génôme de Sciences à l'Ecole.

Sans préconiser un schéma unique, il convient d'impulser une structuration plus lisible des financements et de l'organisation des TLT pour développer des priorités pour les enfants et les adolescents quand ils ne sont ni en famille ni en classe.

3.6.2 Un modèle à plusieurs étages peut être dégagé

1/ Des objectifs nationaux déclinés dans leurs versions territorialisées

(Exemple : CSTI et Vacances se décline sur les contrats Etat-Région, déclinaison de certains objectifs globaux au niveau de la COG, etc.) pour aider à :

i) assurer des activités le mercredi en priorité pour les enfants et/ou les territoires qui en sont dépourvus[431] ;
ii) structurer le développement d'une offre de qualité sur tout le territoire sur les trois priorités thématiques (partie II des propositions) ;
iii) apporter les appuis aux politiques transversales permettant aux acteurs de l'éducation populaire de développer des projets dans de bonnes conditions.

Proposition 20 : intégrer des objectifs nationaux chiffrés pour les trois priorités thématiques et la création d'activités le mercredi aux plans ministériels concernés, établir des co-financements Etat-collectivités locales (département, communes ou intercommunalité et régions selon les domaines) pérennes, favoriser les financements dans la durée pour les associations, et le cas échéant mobiliser le grand plan d'investissement .

Notamment en intégrant les objectifs chiffrés de :

- développement des pratiques régulières dans les sciences et techniques dans la mise en œuvre opérationnelle de la stratégie nationale de CSTI (100 000 places à 5 ans pour les adolescents ; 1 club de sciences et technique autour de chaque « quartier » autour d'un collège ou lycée) et en mobilisant le cas échéant des financements au titre du GPI, dans la suite des investissements réalisés par le programme PIA[432] ;
- développement des pratiques en amateur artistiques et culturelles : 100 000 places à 5 ans pour les adolescents + priorités aux pratiques régulières dans le plan mercredi et le parcours EAC ;
- soutien et suivi du ministère de la Culture pour le développement des conservatoires s'étoffant comme pôle ressource pour des pratiques en amateur diversifiées ;
- suivi des clubs périscolaires en collège et lycée par les académies et les régions ; suivi par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche des clubs de science ;
- lieux fédérateurs dans le parcours citoyenneté et les contrats de ville cofinancés avec le GPI au titre des investissements en faveur de la cohésion et du développement durable ;

[431] Voir *supra* – Proposition 1 : inscrire un objectif national de développement de 300 000 « places » additionnelles pour le développement de pratiques régulières en arts, sciences, techniques, acteur social pour les adolescents et en prévoir l'accessibilité.
[432] En attente actualisation des montants engagés sur 2013 -2018.

- développement des clubs journalisme dans les établissements scolaires pour atteindre l'objectif d'un média par établissement, le cas échéant dans le cadre plus global d'une stratégie nationale des engagements.

Par ailleurs, toujours au niveau de l'articulation entre les plans nationaux et les collectivités locales, il serait pertinent de développer le partenariat entre institutions culturelles (de manière générale) et autres institutions travaillant avec les jeunes publics (notamment les centres de loisirs). En développant les liens entre ces structures, les institutions culturelles sont plus à même de développer les actions hors les murs, de toucher les publics éloignés des institutions culturelles et de prévoir des services et des collections cohérents par rapport aux territoires où elles se trouvent. Le développement de conventionnements entre les établissements, la mise en place de formations croisées et plus encore de rendez-vous réguliers entre professionnels de la culture et du champ social afin de se construire un langage et des référentiels communs sont autant d'outils pour favoriser ces liens[433]. Si la Cnaf se saisit d'un enjeu de politique enfance et jeunesse, elle pourrait développer des financements à vocation structurante pour les territoires en favorisant la création de réseaux de clubs d'un certain niveau, l'essaimage et l'amorçage de pratiques structurantes en particulier dans les domaines scientifiques[434], techniques et « engagements » qui sont insuffisamment développés.

Proposition 21 : profiter de la prochaine COG pour favoriser le financement des accueils de loisirs développant des conventionnements avec des associations et clubs sportifs, artistiques, scientifiques et culturels et des établissements culturels et flécher des financements sur la structuration des pratiques d'engagements et de sciences et techniques.

Le cas échéant, sur le modèle des conservatoires, développer des labellisations en partenariat avec les ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la Culture, dans les domaines artistiques, culturels et scientifiques pour faciliter l'attribution des financements structurants (tête de réseau …) par les collectivités locales ou la Cnaf.

2/ Un échelon de mise en relation des acteurs au niveau intercommunal/commune, de co-construction locale des TLT par les parties prenantes

Comment mettre en œuvre les objectifs globaux et en proposer la déclinaison/interprétation au niveau local ? Ce pourrait être l'objet d'un Conseil participatif intercommunal (ou le cas échéant décliné à plus petite échelle au niveau des quartiers entourant un collège) réunissant les associations, des représentants des établissements culturels et scientifiques, les établissements scolaires, les représentants des enfants et des familles, des entreprises locales, et ce afin de permettre la co-construction d'idées.

[433] Voir par exemple le travail réalisé par le KERFAD sur la place du livre dans les centres de loisirs.
[434] Pour structurer l'offre scientifique et technique et « enfant acteur social », dans un souci d'équité entre les territoires, il faut une incitation plus globale que le seul financement des collectivités locales et il faut pouvoir soutenir les communes dans leur effort : la question se pose d'élaborer une labellisation assurant la qualité et le fléchage de financements additionnels comme pour les conservatoires.

<u>Proposition 22</u> : au niveau communal ou intercommunal, mettre en place un conseil participatif des TLT associant les acteurs de l'éducation populaire, et notamment les associations, les collectivités locales du territoire, les établissements scolaires, les établissements culturels, des entreprises et des représentants des familles et des enfants, afin de co-construire, avec l'ensemble de ces partenaires, les politiques publiques en direction de l'enfance et de la jeunesse. Le Conseil veillera notamment à développer les mises à disposition de locaux par les établissements scolaires et équipements culturels par les collectivités locales pour le développement de TLT là où des besoins sont identifiés.

Pour les activités autres qu'encadrées, le Conseil prévoira aussi les conditions d'organisation propices pour que des temps et des lieux entre pairs respectent les droits de tous les enfants, y compris à la sécurité.

3/ Un échelon de médiations auprès des enfants et de leurs familles et de développement de projets sur des priorités manquantes au niveau des quartiers

Dans une zone équivalente à ce qui entoure un collège/référent éducatif territorial permettant d'intégrer les différents plans concernés (PEDT, Contrat de ville, mises en relation des acteurs associatifs sportifs, culturels, scientifiques, etc.) : ce serait la fonction des référents TLT locaux, qui pourraient, du fait d'un découpage autour des collèges, être rattachés aux Conseil départementaux qui gèrent les collèges.

<u>Proposition 23</u> : dans les collèges et les lycées, faire émerger les demandes des adolescents en matière de clubs de pratiques en amateur et co-construire avec eux les moyens d'y répondre en lien avec les professeurs et animateurs volontaires localement et en développant des réseaux, autour des conservatoires, des écoles d'arts, des centres de sciences, des laboratoires, et des ressources numériques. Le conseil participatif TLT sera aussi plus largement en charge d'organiser des consultations de tous les enfants et familles résidant sur le territoire de façon à ce que le projet TLT développe une offre d'activités qui seraient manquantes, qui favoriseraient l'ouverture à d'autres types d'activités et répondent aux attentes des enfants.

4/ Plateformes numériques thématiques et régionales ouvertes

L'existence d'un espace public digital où l'on va se construire, s'exposer, expérimenter, échanger, partager, collaborer, se sociabiliser en dehors parfois de tout regard de l'adulte ou des parents est clé pour les enfants et adolescents. Il explique en partie le non-recours aux services/structures classiquement proposés (centres de loisirs, etc.). C'est donc un lieu de socialisation important et de liberté sur lequel la puissance publique peut intervenir pour :

- en sécuriser l'usage, sans empiéter sur la liberté ;
- le cas échéant, enrichir en contenus ou flécher sur des ressources intéressantes, des tutoriels, des MOOCS permettant aux jeunes et aux familles de se repérer (aspect justice sociale).

On renvoie à des propositions plus approfondies au programme du Conseil pour 2018.

Cette fécondité de l'outil numérique est également susceptible d'opérer pour faciliter le travail de partage de bonnes pratiques, de contenus, de formations et la mise en relation des acteurs qui participent des temps et lieux tiers. Il y a une complémentarité entre réseau physique et virtuel qui mérite d'être soutenue, d'autant qu'elle peut mettre à disposition certaines ressources éducatives à distance, à moindre coûts dans des territoires ruraux plus démunis en

intervenants formés (par exemple le vivier d'encadrants scientifiques faits par des jeunes doctorants est évidemment distinct entre une métropole universitaire et un territoire rural ; les associations de jeunes en territoires ruraux sont aussi plus développées car il existe moins d'offres alternatives).

Le moyen le plus évident est celui de l'élaboration d'une plateforme ouverte (modèle Edutech ou Eco-sciences) intégrant contenus / fléchage / mise en réseau d'acteurs locaux. Mais elle n'opère pas à n'importe quelle condition.

***Proposition 24**: développer d'un réseau de plateformes collaboratives scientifiques et culturelles proposant des tutoriels, diverses ressources pédagogiques de contenu et de formation pour mettre en place des ateliers de pratiques extrascolaires régulières, une architecture ouverte pour des modules locaux intégrant notamment une cartographie des partenaires locaux au niveau d'un quartier.*

Faible coût : 800 000 euros environ pour une plateforme.

ANNEXES

ANNEXE 1. VUE D'ENSEMBLE DES PRATIQUES

	Week-end			*Semaine*
	11 à 17 ans	*18 24 ans*	*11 à 17 ans*	*18 24 ans*
Total temps libre	**09h12min**	**09h30min**	**06h05min**	**06h48min**
Ne rien faire	15min	18min	14min	11min
Sociabilité	01h09min	02h21min	34min	01h13min
Devant un écran	03h27min	02h55min	02h41min	02h21min
Dont sur Internet pour s'informer ou communiquer	14min	30min	16min	24min
Dont télévision ou vidéo	01h43min	01h53min	01h28min	01h32min
Pratique du sport	59min	35min	38min	20min
Sortie culturelle (cinéma, spectacle, évènement sportif, bibliothèque)	11min	17min	5min	6min
Culture informelle (Lecture, radio, musique, pratique de la musique ou photo)	31min	16min	23min	13min
Activités domestiques (tâches ménagères, achats, bricolage, animaux)	01h04min	01h33min	36min	01h23min
Dont cuisine, ménage, rangement, linge	34min	55min	22min	52min
Autre	01h36min	01h15min	54min	01h01min

Source : Insee pour HCFEA

On peut isoler les durées moyennes pour ceux qui pratiquent effectivement

	Durée moyenne pour les pratiquants		
	Week-end	**Semaine**	
		Congés	**Période scolaire ou de travail**
Sociabilité	2:13.	2:10.	1:07.
Devant un écran	3:52.	4:47.	2:28.
Dont sur Internet pour s'informer ou communiquer	1:48.	2:07.	1:45.
Télévision et vidéo	2:14.	2:48.	1:52.
Activité sportive	2:37.	2:55.	1:44.
Sortie culturelle	2:26.	2:48.	2:24.
Pratiques culturelles (Lecture, TV, radio, musique ou photo)	1:32.	2:00.	1:11.
Autres activités extérieures (plage, chasse, promenades, etc.)	2:24.	1:14.	3:18.
Autres jeux et loisirs d'intérieur (jeux de hasard, collections)	2:34.	2:17.	1:12.
Total activités domestiques (tâches ménagères, animaux..)	1:34.	1:50.	0:52.
Dont cuisine, ménage, rangement, linge	1:01.	1:15.	0:44.
Semi-loisir (dont jardinage, bricolage)	1:15.	0:47.	0:56.
Achats et shopping	1:32.	1:41.	0:56.

Source : Insee pour HCFEA

CSP des parents pour les cinq trajectoires d'enfants dans L'enfance des loisirs

Trajectoires (% d'enfants)	% Filles	Niveau diplôme parents	CSP chef de famille	% deux parents qui travaillent	% niveaux élèves CP
T1 (16 %)	76 %	47 % (sup)	35 % cadre ou prof intell	71 %	52 % BE
T2 (27 %)	60 %	28 % (sup)	22,5 % cadre ou prof intell	67 %	37 % BE
T3 (27 %)	44 %	39 % (pères CAP)	Employés (16 %)		44 % ME
T4 (21 %)	32 %	Sans diplôme (32 % mères)			42 % (FE)
T5 (9 %)	29 %	Sans diplôme (43 % mères)	Ouvriers (59 %) -		58 % (FE)

ANNEXE 2. PRATIQUES CULTURELLES ET ARTISTIQUES

Taux de fréquentation

Les moins de 18 ans dans les musées nationaux

La fréquentation de cette classe d'âge est établie à plus de 4,7 millions d'entrées dans les musées nationaux en 2014 au lieu de 4,4 millions en 2013. En moyenne, elle est en augmentation de 6 %. L'augmentation concerne plus spécifiquement l'Île-de-France hors de la capitale (+ 19,4 %) et les autres régions (+14,7 %).

Fréquentation des moins de 18 ans dans les musées nationaux

	2012			2013				2014		
	Moins de 18 ans	Nb visites musées	ratio (%)	Moins de 18 ans	Nb visites musées	ratio (%)	Evol. (%)	Moins de 18 ans	Nb visites musées	ratio (%)
Paris	*3 481 068*	*24 827 282*	***14,0%***	*3 549 121*	*24 167 940*	***14,7%***	***2,0%***	*3 644 102*	*23 557 318*	***15,5%***
Région parisienne	*746 599*	*8 178 983*	***9,1%***	*750 356*	*8 452 481*	***8,9%***	***0,5%***	*895 909*	*8 833 519*	***10,1%***
Autres régions	*120 960*	*654 850*	***18,5%***	*175 525*	*1 184 072*	***14,8%***	***45,1%***	*201 384*	*1 227 510*	***16,4%***

Les moins de 18 ans dans les monuments nationaux

En 2014, la fréquentation de cette classe d'âge est établie à près d'1,8 million dans les monuments nationaux, soit une augmentation de 1,3 %. La progression concerne les sites de l'Ile-de-France hors Paris (+9,3 %). Tandis qu'à Paris et dans les autres régions, on note plutôt un repli.

La fréquentation d'ensemble des moins de 18 ans représente 17 % de la fréquentation globale des sites du CMN et 23 % de celle du domaine national de Chambord.

Fréquentation des moins de 18 ans dans les monuments nationaux

	2012			2013				2014				
	Moins de 18 ans	Nb visites monuments	ratio (%)	Moins de 18 ans	Nb visites monuments	ratio (%)	Evol. (%)	Moins de 18 ans	Nb visites monuments	ratio (%)	Evol. (%)	Evol. 14/12 (%)
Paris	704 565	4 365 372	16,1%	718 109	4 478 754	16,0%	1,9%	656 391	4 500 130	14,6%	-8,6%	-6,8%
Région parisienne	77 266	513 784	15,0%	91312	553 267	16,5%	18,2%	99 835	572 944	17,4%	9,3%	29,2%
Autres régions	993 219	4 971257	20,0%	955 605	4 944 593	19,3%	-3,8%	854 562	4 401586	19,4%	-10,6%	-14,0%
Total CMN	1 775 050	9 850 413	18,0%	1 595 362	9 224 974	17,3%	-10,1%	1 610 788	9 474 660	17,0%	1,0%	-9,3%
Total Domaine national de Chambord	174875	775 744	22,5%	169 664	751 640	22,6%	-3,0%	177 148	769 221	23,0%	4,4%	1,3%
Total des monuments nationaux	**1 949 925**	**10 626 157**	**18,4%**	**1 765 026**	**9 976 614**	**17,7%**	**-9,5%**	**1 787 936**	**10 243 881**	**17,5%**	**1,3%**	**-8,3%**

On remarque sur la période 2012-2014 une progression du public scolaire en volume (6 110 518 au lieu de 5 582 033 en 2012), mais non en proportion (elle représente toujours 10 % de l'audience).

: Proportion des catégories de publics des musées en %

	2012	2013	2014
Scolaires	9%	10%	10%
groupes	8%	6%	6%
Individuels	83%	84%	84%

ONT FREQUENTE UNE BIBLIOTHEQUE OU MEDIATHEQUE AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS…

sur 100 personnes de chaque groupe	Au moins 1 fois par semaine	Environ 1 ou 2 fois par mois	Plus rarement	Jamais ou pratiquement jamais
ENSEMBLE	**7**	**11**	**10**	**72**
AGE				
15 à 19 ans	17	14	21	49

DEPS 2008

ONT PRIS DES COURS OU SUIVI DES CONFERENCES AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS

Cours, conférences (hors études, travail)	Dont					
	cours de musique, danse, théâtre, peinture	cours de sport	cours d'informa-tique	cours de langue	conférences et débats dans une université, bibliothèque, Café	autre
18	**3**	**2**	**2**	**2**	**8**	**5**
26	6	8	1	4	14	4

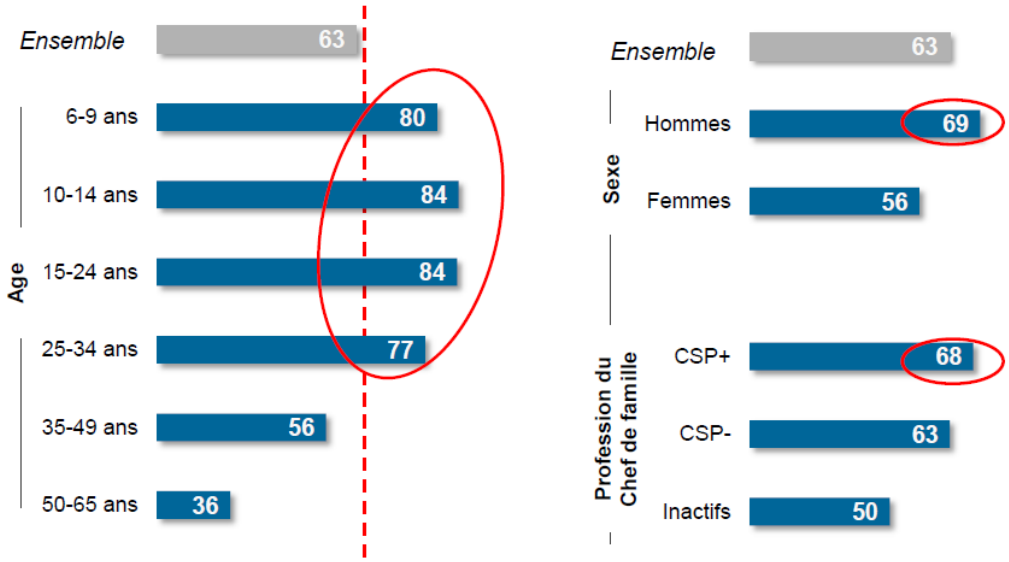
FREQUENTATION DES THEATRES AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS

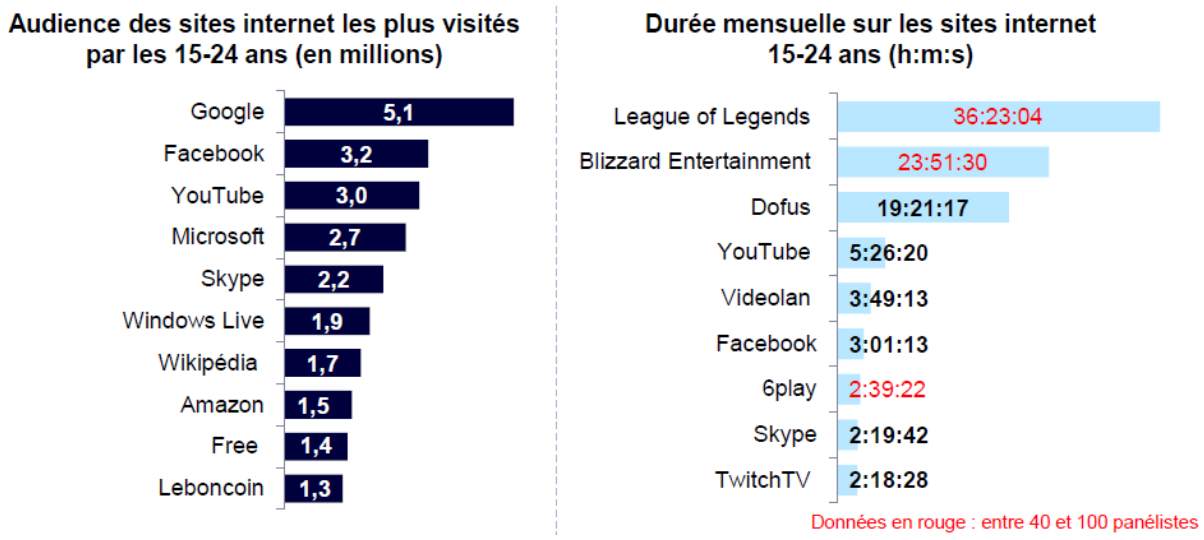
sur 100 personnes de chaque groupe qui sont allés au théâtre* au cours des 12	Effectifs	Y sont allés		La dernière fois y sont allés...				
		1 à 2 fois	3 fois ou plus	seul	en couple	en famille	avec des amis	en groupe (scolaire, 3e âge...)
ENSEMBLE	1005	69	31	4	43	23	30	8
15 à 19 ans	102	74	26	1	6	30	27	37

GENRES DE SPECTACLES DE RUE FREQUENTES AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS

sur 100 personnes de chaque groupe ayant assisté à un spectacle de rue	Effectifs	Grand événement national (14 Juillet, Fête de la musique...)	Animation lieu commercial (centre commercial, foire, brocante, marché)	Fête locale ou animation dans les rues d'une ville	Musicien, jongleur, statue vivante inclus)	Festival d'arts de la rue	Autre festival (théâtre, musique, cinéma)
ENSEMBLE	1779	54	15	56	23	21	12
15 à 19 ans	130	65	14	41	33	25	23

Taux de joueurs selon le profil sociodémographique





Source : Médiamétrie 2016[435]

Quelques éléments sur les financements en matière artistique et culturel [436]

La dépense culturelle est estimée à 7,6 milliards d'euros en 2010 dont 4,9 milliards dans les communes : part jeunesse ?

- Mécénat culturel : 575 millions d'euros dont environ la moitié en démocratisation culturelle
- l'**EAC** s'élèvent à 64 millions d'euros sur l'action 2 du programme 224.
- Financement de l'Etat sur démocratisation culturelle pour la jeunesse : 52 millions d'euros.

Finalement, 22 % des enfants étaient bénéficiaires d'au moins une action financée par l'Etat en 2011. Une augmentation importante des crédits du ministère de la Culture a eu lieu depuis 2012 avec l'objectif d'atteindre 50 % d'enfants bénéficiaires en 2017. En 2014, **3, 9 millions d'enfants** ont bénéficié d'une action d'**EAC** contre 2,2 en 2010.

[435] B. Danard (2016). Consommation vidéo et internet des jeunes, présentation CNC
[436] Voir quelques premiers éléments en annexe. http://www.culturecommunication.gouv.fr/Nous-connaitre/Decouvrir-le-ministere/Budget/Projet-de-loi-de-finances-2017#1

ANNEXE 3. SCIENCES : QUESTIONNAIRE AMCSTI

Conseil Enfance et adolescence – HCFEA. Questionnaire sciences

Le Conseil de l'enfance et de l'adolescence du Haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge, instance placée auprès du Premier Ministre, a retenu à son programme de travail 2017: ***« Les tiers-temps/tiers-lieux de vie des enfants et des adolescents »,*** ces temps et ces lieux **hors famille et hors école,** d'activités électives et d'élargissement des expériences et des relations qui contribuent à l'épanouissement, l'éducation et la socialisation des enfants . Les travaux du conseil s'organisent autour des six champs de politiques publiques (pratiques artistiques et culturelles, sportives et corporelles, **scientifiques et technologiques**, d'engagements et de citoyenneté, ainsi que les vacances et l'utilisation de temps et d'espaces aménagés favorisant l'ouverture et l'autonomie. Sont également abordées deux thématiques traversant ces 6 champs à savoir le numérique et les relations, (bonnes et mauvaises rencontres).

Le rapport sera finalisé fin 2017 pour une publication début 2018. La phase d'instruction des propositions est en cours. L'état des lieux a été réalisé.

Pour les pratiques scientifiques et technologiques, les données manquent pour un repérage précis, ce qui est un indice en soi. Pour les enfants en école élémentaire, l'évaluation nationale des Projets Educatifs Territoriaux (PEDT) montre que des activités numériques, techniques et scientifiques périscolaires (30 % et 40 % des activités périscolaires proposées) se sont récemment étoffées. Par ailleurs, on observe parmi les 11 – 17 ans, que **huit enfants sur dix pratiquent un sport et moins de quatre sur dix une activité artistique régulière**, formelle ou informelle, mais que **relativement peu d'enfants ont une activité scientifique régulière** hors l'école (que ce soit en périscolaire ou extrascolaire), les données disponibles laissent penser que même sur les activités périscolaires après l'école, les pratiques sont peu développées en comparaison de certains pays comparables au moins à partir du collège.

A ce point du constat, il est envisagé d'instruire les pistes de propositions suivante : développer fortement sur le territoire des pratiques et activités scientifiques et technologiques, à la fois des activités instaurées (clubs scientifiques, tournois, ateliers, clubs de bricolage etc.) et plus informelles – ouvertes ou semi-ouvertes (en médiathèque, *fablab*, dans la nature, au Musée, sur des plateformes numériques…). Du point de vue des enfants et des adolescents, divers objectifs coexistent : enjeux intellectuels, formation d'un sujet citoyen autonome (savoir questionner, expérimenter, avoir une culture scientifique), accès à des terrains de réalisations, voire de dépassement de soi.

Pour développer des préconisations, **nous souhaiterions avec l'appui des acteurs de la CSTI** établir des priorités, déterminer des ciblages éventuels (publics prioritaires pour tel ou tel « dispositif »). Nous aurons besoin de déterminer les leviers efficaces dans différentes dimensions :

- Modalités d'activités et de pratiques proposées aux enfants et adolescents
- Objectifs quantitatifs et qualitatifs en termes de développement des publics enfants et adolescents susceptibles de pratiquer des activités scientifiques et technologiques, à court et moyen-terme
- Développement du vivier de médiateurs/ animateurs scientifiques
- Partenariats entre les acteurs
- Gouvernance au niveau territorial et national (conditions pour faire émerger des offres, monter et développer des projets et les co-financer)
- Moyens publics mobilisés

Ainsi avec le Conseil de l'enfance et de l'adolescence – HCFEA, l'AMCSTI vous propose ce questionnaire en 8 rubriques). Certaines questions appellent des réponses ouvertes en quelques lignes. Pour chaque question, une rubrique autre vous permettra de proposer des pistes complémentaires le cas échéant.

VOTRE STRUCTURE

Présentation de votre structure et de vos actions CSTI

1. **Votre action se situe t- elle ? :**

Centre urbain et peri-urbain

QPV

Monde rural

2. **Combien d'enfants et d'adolescents (3-18 ans) recevez-vous dans votre institution ?**

- Pour des pratiques régulières chaque année en dehors de la classe ?
- Plus globalement (évènementiels, etc… sans distinguer entre l'activité ponctuelle, la visite et la fréquentation / pratique plus continue) mais en dehors de la classe.
- Plus globalement sur des évènements scolaires (organisés par l'école pour tous les élèves d'une classe et dans le cadre du temps scolaire).

Les données manquent pour évaluer le taux de pratiques régulières. Au mieux, on peut aujourd'hui sommer quelques effectifs (sans savoir ce que l'on prend en compte entre pratiques régulières et visites de musée), on dispose aussi de quelques éléments limités de comparaison internationale. A première vue, il semblerait qu'environ 10 % d'une classe d'âge doit être « touchée » aujourd'hui par des évènements ponctuels ou des pratiques régulières. Vos réponses nous aideront à mieux cerner la situation actuelle et les manques pour les enfants et adolescents.

PERSPECTIVES

3. Dans chaque catégorie d'âge comment pourrions-nous améliorer l'accès aux sciences et technologies pour les jeunes et les adolescents en dehors de l'école (dont le périscolaire) ?

Cocher ce qui parait pertinent

	3-6 ans	6-10 ans	11-14 ans	15-18 ans
Réduire le coût d'accès aux lieux et projets de CSTI ?				
Développer et favoriser la mobilité des publics pour l'accès aux activités de CSTI (organisation des transports sur certains publics, accès handicap…?)				
Développer les collaborations entre les acteurs de la science et des acteurs du social plus divers (ATD Quart Monde, éducateurs…) ?				
Développer des concours en équipe dans des thématiques diversifiées ?				
Développer des clubs de science et technique dans tous les collèges ?				
Développer des ateliers (bricolage, mécanique…) d'activités manuelles et artisanales ?				
Développer des activités CST dans les bibliothèques/médiathèques ?				
Mobiliser des moyens afin que ce soit les jeunes qui portent leurs propres projets en appui des acteurs des CSTI ?				
Développer des séjours scientifiques et technologiques en lien avec les laboratoires et universités ?				
Développer les fabs labs ? les dispositifs « DIY » / où faire soi-même ?				

Développer des projets d'open science sur un mode participatif (Ex : paillasse) ?				

On recense ici des vecteurs de diversification des propositions d'activités pour diminuer la non-participation des jeunes aux activités scientifiques et techniques qui serait liée à une offre inadaptée, insuffisamment développée ou inaccessible.

Les questions 4 à 4''' approfondiront le lien entre les contenus des projets et les types de publics/aspirations. On aborde dans les questions 5 à 8 les leviers opérationnels (viviers d'animateurs, partenariats…) susceptible de permettre un déploiement des activités scientifiques et techniques.

Indiquer les 5 mesures prioritaires par tranche d'âge et au global ?

Autres ?

4. Quels types de projet doit-on développer ?

Entre le développement d'un réseau de clubs de sciences ou de mathématiques permettant à des jeunes, de pratiquer régulièrement des sciences et de la technologie (et le cas échéant de développer une passion / de cultiver des excellences) et le développement d'ateliers ou d'évènementiels plus ponctuels qui vont aller vers des publics le cas échéant éloignés des sciences, le périmètre des dispositifs envisageables est large.

(plusieurs réponses possibles)

Doit-on envisager ?	3-6 ans	6-10 ans	11-15 ans	15-18 ans
des dispositifs généraux d'initiation à l'esprit scientifique et au questionnement scientifique ?				
Des dispositifs plus ciblés pour les « passionnés » de ?				
Des dispositifs ciblés sur les sciences humaines ?				
Education aux médias sur les sciences (ex vidéo grand public cnrs)/ lutter contre les fausses informations scientifiques « fake news » ?				

Dans les trois items qui suivent, on détaillera cette analyse.

Sachant que tous les enfants n'aiment pas forcément les sciences et technologies, même ceux que l'on aurait sensibilisés, qu'ils sont susceptibles de s'investir dans des pratiques artistiques ou citoyennes ou de socialisation par ailleurs, et qu'il importe qu'ils puissent préserver du temps libre à soi, sans activités spécifiques, on peut se demander ce que serait un objectif souhaitable de développement des publics engagés dans des pratiques scientifiques et technologiques.

4'. Si l'on souhaite développer des dispositifs pour les « passionnés » de science ou de technologie?

Ex : clubs de préparations aux Olympiades, clubs maths et sciences, projets C.Génial, résidences….

A partir de quel âge ?

Que faîtes-vous sur ce créneau ? Est-ce assez développé ?

A votre avis quelle portion d'une classe d'âge cela devrait-il concerner à moyen-terme ? (1 % ? 5% ? plus ?)

Quelle serait la bonne échelle locale d'implantation ? (à proximité de chaque mairie ? des médiathèques ? des établissements scolaires ? …)

Quel type de projets ? De contenus ?

Comment ces activités peuvent elles se démarquer de l'enseignement scientifique à l'école ?

Faut-il développer des projets spécifiques pour des publics éloignés :

- Géographiquement
- Socialement
- Garçon / Filles
- Non dispositif universel

4''. Si l'on souhaite développer des dispositifs pour les « passionnés » de technologie et activités manuelles et artisanales ?

Exemple : fab lab, clubs de bricolage, de mécanique, de couture, etc…

A partir de quel âge ?

Que faîtes vous sur ce créneau ? Est-ce assez développé ?

A votre avis quelle portion d'une classe d'âge cela devrait-il concerner à moyen-terme ? (5% ? plus ?) ? (si des moyens sont disponibles)

Quelle serait la bonne échelle locale d'implantation ?

Quels besoins en locaux ? outillages ?

Quel type de projets ? De contenus ?

Faut-il développer des projets spécifiques pour des publics éloignés : (classer par ordre d'importance selon les obstacles principaux à vos yeux)

- Géographiquement
- Socialement
- Garçon / Filles

- Non dispositif universel

4'''. Si l'on souhaite développer les dispositifs sciences pour tous ?

Ex : studio lab, exposition /ateliers itinérants, hackaton, labs de l'été , fab lab…

A partir de quel âge ?

Que faîtes-vous sur ce créneau ? Est-ce assez développé ?

A votre avis quelle portion d'une classe d'âge cela devrait-il concerner à moyen-terme ? (10 % ? 20 % ? autre ? (si des moyens sont disponibles)

Quelle serait la bonne échelle locale d'implantation ?

Quel type de projets ? De contenus ?

Faut-il développer des projets spécifiques pour des publics éloignés : (si oui, classer par ordre d'importance selon les obstacles principaux à vos yeux)

- Géographiquement
- Socialement
- Garçon / Filles
- Non dispositif universel

5. Dans une volonté d'un accès à tous et sur tout le territoire, quels leviers serait pour vous les plus opérant pour développer massivement l'accès et le partage au CSTI

Mobiliser les chercheurs et les étudiants

Favoriser la participation de jeunes chercheurs aux activités TLT

Mobiliser les professeurs de l'Education nationale

Favoriser l'investissement des salariés dans des activités bénévoles à destination des enfants et des adolescents

Faire appel à des retraités

Développer les partenariats entre acteurs de la CSTI et le tissu local et national d'entreprises

Faire appel à des opérateurs privés

Autres

Indiquer sous les catégories qui vous semblent prioritaires, les leviers qui vous paraissent possibles pour atteindre cet objectif (par exemple si vous avez retenu « professeur », quelles en seraient les conditions : mettre les locaux scolaires à disposition ? aller vers des dispositifs qui favorise le temps d'investissement des professeurs dans ces activités extra ou périscolaires ?).

6. Les outils numériques ont un pouvoir démultiplicateur pour l'accès à la connaissance, comment utiliser ce potentiel ?

classer par ordre d'importance :

Associer des prescripteurs comme les youtubers / personnalités médiatiques et scientifiques notamment pour aller au-devant des publics, et compléter les seules prescriptions parentales

Développer/ compléter des plateformes de ressources permettant de flécher, labelliser des contenus et des partenaires (type Edutech enrichis sur un mode « ouvert » de tutoriels…)

Inclure des lancements d'alertes

Développer la complémentarité entre des outils numériques et des clubs d'activités et ateliers

Développer des projets d' open science sur un mode participatif (Ex : paillasse)

Autres

7 .Quels partenariats selon vous devraient se développer ? Quelle gouvernance ?

Classer par priorité

Faut-il envisager la mise en place de parcours scientifiques et technologiques pour tous les enfants et adolescents distincts des parcours artistiques et culturels ?

Développer des partenariats avec des acteurs de proximité ? (dont acteur du social)

Développer les partenariats entre acteurs de la CSTI et tissu local et national d'entreprises ?

Travailler en synergie avec les médias (radio/TV) /CSA / Développer une webTV jeunes

Favoriser l'accès à des espaces et des lieux de créations

Créer des évènements culturels mixtes (musique/sport/science, etc.)

Améliorer les passerelles entre l'éducation nationale et les acteurs de CSTI ?

Améliorer les passerelles entre les chambres de métiers, les centres de formations et d'apprentissage et les acteurs de CSTI ?

Développer les liens entre les activités scientifiques et technologiques pour les enfants et adolescents avec les universités ? Les laboratoires publics et privés ?

Autres

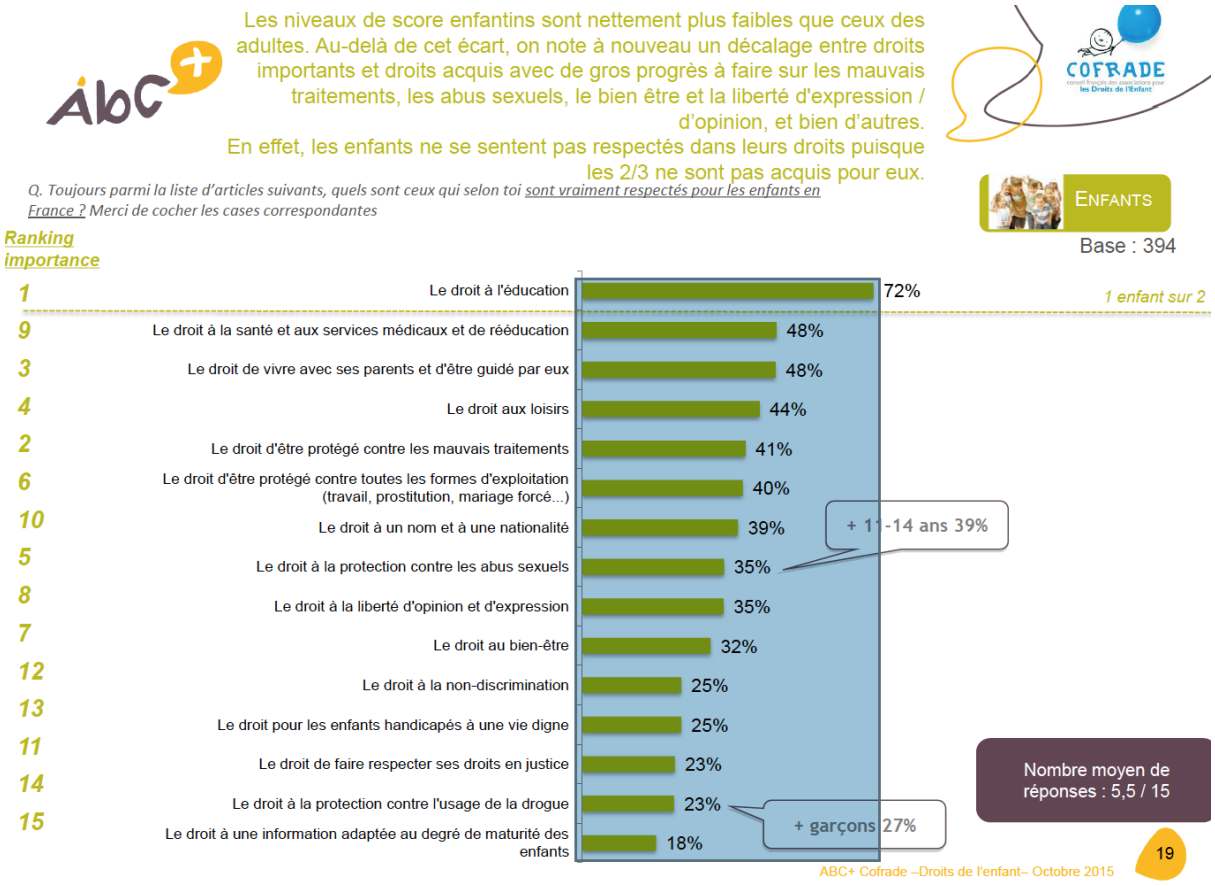
8. Quels vous paraissent les principaux freins et obstacles au développement des pratiques scientifiques et technologiques ?

Y a-t-il des exemples de fausses bonnes idées qu'il vous paraît important de mentionner ? Ou au contraire des exemples à imiter ?

Merci pour votre participation.

ANNEXE 4. ENFANT ACTEUR SOCIAL

Estimation par les enfants du respect des droits en France



ANNEXE 5. ESPACES

ALSH : problèmes méthodologiques de comptage

Problèmes de double comptage notamment La réforme des rythmes éducatifs a rendu les estimations effectuées plus compliquées qu'auparavant, essentiellement pour l'évaluation du nombre de places ouvertes au sein des accueils périscolaires. Ainsi, auparavant, pour une déclaration donnée (et une période donnée), on ne conservait que les effectifs maximaux déclarés par tranche d'âge (lorsque l'on était en présence de plusieurs fiches complémentaires)et on effectuait ensuite la somme pour l'ensemble des déclarations. Dorénavant, pour une adresse donnée (et une période donnée), on ne conserve que les effectifs maximaux déclarés par tranche d'âge (lorsque l'on est en présence de plusieurs fiches complémentaires reliées à une ou plusieurs déclarations) et on effectue ensuite la somme pour l'ensemble des adresses. Ainsi, cela permet de limiter les double-comptes que l'on retrouvait notamment lorsque une association proposait un Temps d'Activité Périscolaire en complément de l'accueil périscolaire « traditionnel » qui existait avant la réforme des rythmes éducatifs. Néanmoins, cette dernière estimation a ses limites puisqu'il doit subsister encore des doubles comptes. En effet, l'estimation du nombre de places ouvertes se base sur les adresses des accueils de loisirs ou des accueils de jeunes. Hors, le temps périscolaire intègre dorénavant réglementairement depuis 2015-2016 le mercredi après-midi lorsque la classe a lieu le mercredi matin. Pourtant, la période du mercredi après-midi reste particulière puisque la plage périscolaire y est bien plus étendue que les autres jours. De ce fait, il n'est pas rare de constater que des organisateurs d'accueils collectifs de mineurs périscolaires proposent une organisation différente le mercredi après-midi, dans une structure dédiée autre que celle utilisée en périscolaire les autres jours de la semaine en regroupant des élèves de plusieurs écoles, permettant ainsi de rationaliser les moyens humains. Il apparaît donc que tous les accueils déclarés en périscolaire aujourd'hui ne fonctionnent pas simultanément, ce qui montre les limites de la méthodologie adoptée dans les estimations proposées actuellement :

ANNEXE 6. VACANCES (LETTRE DE MISSION PEP ET COMPLEMENTS)

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

SERVICES DU PREMIER MINISTRE

HCFEA
Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge

S. Giampino, Vice-présidente du Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge,
Présidente du Conseil de l'enfance et de l'adolescence

Paris, le 5 octobre 2017

à
M. Jean-Pierre VILLAIN
Président de la FGPEP

Monsieur,

Dans le cadre des travaux du Conseil de l'enfance et de l'adolescence sur les « tiers temps – tiers lieux » des enfants, je sollicite l'expertise de la Fédération Générale des PEP (Pupilles de l'Enseignement Public) sur l'accès et la participation de tous aux vacances et aux loisirs.

Sur la base d'un travail conjoint avec les collaborateurs du Conseil, votre contribution portera sur l'état des lieux et l'élaboration des propositions en cours pour promouvoir et développer les vacances collectives, et plus généralement pour améliorer les possibilités de départ en vacances pour le quart des enfants qui ne partent pas.

Votre contribution prendra en compte les principaux acteurs et partenariats existant dans la mise en place de l'offre de loisirs et de vacances au niveau des territoires, ainsi que le rôle des initiatives associatives, sociétés commerciales et des comités d'entreprises, afin de préciser les freins existant et les leviers d'amélioration.

Le conseil de l'Enfance porte une attention particulière une attention spécifique, aux conditions d'accès et de participation des loisirs et des vacances pour les enfants à besoins spécifiques, et à la mixité sociale.

Cette réflexion intègrera la question de la place respective des vacances en famille et en accueil collectif, et celle des conditions pour : le respect des droits de l'enfant, l'apprentissage du collectif et du vivre ensemble, et pour le développement et l'épanouissement des enfants.

S. Giampino

Sylviane GIAMPINO

Fédération Générale des Pupilles
de l'Enseignement Public (FGPEP)
5-7, rue Georges Enesco
94026 CRETEIL CEDEX

Adresse postale : Ministère des solidarités et de la santé – 14, avenue Duquesne 75350 PARIS 07 SP
Adresse locaux : 18, place des Cinq martyrs du lycée Buffon – 75014 PARIS – Tél : 01 40 56 56 00

Évolution des effectifs de départs de mineurs au sein des accueils collectifs avec hébergement selon le type de séjours et la période de congés scolaires considérée, au cours des années 2007-2008 à 2015-2016 :

En nombre de départs de mineurs	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Ensemble des effectifs de départs de mineurs	**1775670**	**1810375**	**1820271**	**1 831402**	**1762860**	**1764412**	**1750617**	**1638296**	**1 582497**
Toussaint	**48 111**	**51 928**	**53 253**	**54 020**	**53 317**	**64 231**	**67 258**	**67 539**	**67 047**
Noël	**18 885**	**18 349**	**19 636**	**22 104**	**22 450**	**18 788**	**18 833**	**17 627**	**15 725**
Hiver	**209 894**	**207 870**	**211 947**	**211 924**	**207 468**	**202 569**	**202 608**	**181 487**	**170 194**
Printemps	**143 925**	**148 203**	**153 454**	**160 422**	**145 679**	**143 126**	**141 266**	**129 230**	**121 233**
Été*	**1 331 676**	**1 358 222**	**1 355 711**	**1 361 722**	**1 307 783**	**1 314 017**	**1 299 158**	**1 219 297**	**1 181 849**
Autres périodes**	**23 179**	**25 803**	**26 270**	**21 210**	**26 163**	**21 681**	**21 494**	**23 116**	**26 449**

Source : DJEPVA, déclarations issues des fichiers SIAM ; traitement : INJEP-MEOS ; estimations au 23 janvier 2017.

Champ : tous types d'accueils collectifs de mineurs avec hébergement ayant accueilli au moins 7 mineurs, organisés en dehors du cadre scolaire, à l'exception des séjours dans une famille et des accueils de scoutisme qui ne sont pas pris en compte ici.

Évolution du nombre de journées enfants au sein des accueils collectifs de mineurs avec hébergement selon le type de séjours et la période de congés scolaires considérée, au cours des années 2007-2008 à 2015-2016 :

En nombre de journées enfants	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Ensemble des journées enfants	**16 752 951**	**16 475 463**	**16 392 367**	**16 071 785**	**15 348 038**	**15 014 782**	**14 475 295**	**13 447 275**	**12 850 673**
Toussaint	**294 653**	**306 763**	**318 770**	**330 752**	**325 655**	**396 811**	**431 439**	**427 500**	**427 510**
Noël	**142 241**	**134 994**	**130 428**	**140 192**	**151 368**	**131 330**	**122 205**	**117 685**	**102 750**
Hiver	**1 545 939**	**1 509 489**	**1 510 805**	**1 504 773**	**1 474 262**	**1 421 860**	**1 397 290**	**1 269 686**	**1 169 845**
Printemps	**982 468**	**998 916**	**1 017 349**	**1 079 275**	**941 850**	**917 013**	**904 808**	**821 398**	**763 565**
Été*	**13 677 530**	**13 414 873**	**13 298 225**	**12 932 762**	**12 357 695**	**12 072 026**	**11 544 354**	**10 720 671**	**10 280 009**
Autres périodes**	**110 120**	**110 428**	**116 790**	**84 031**	**97 208**	**75 742**	**75 199**	**90 335**	**106 994**

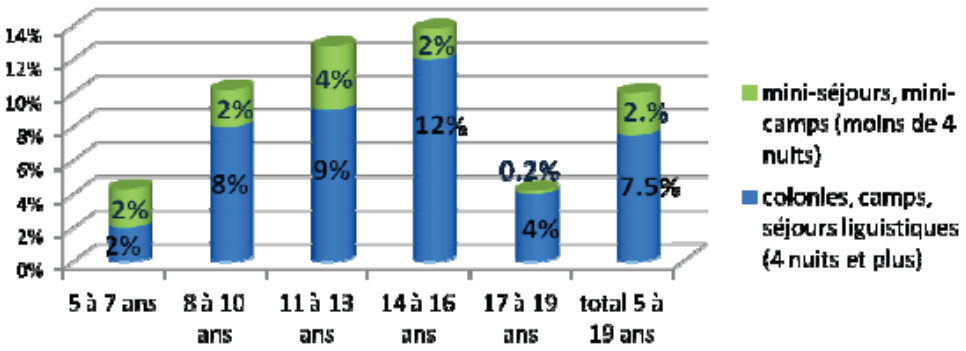
Source : DJEPVA, déclarations issues des fichiers SIAM ; traitement : INJEP-MEOS ; estimations au 23 janvier 2017

Champ : tous types d'accueils collectifs de mineurs avec hébergement ayant accueilli au moins 7 mineurs, organisés en dehors du cadre scolaire, à l'exception des séjours dans une famille et des accueils de scoutisme qui ne sont pas pris en compte ici.

Une fréquentation des séjours collectifs différenciée selon :

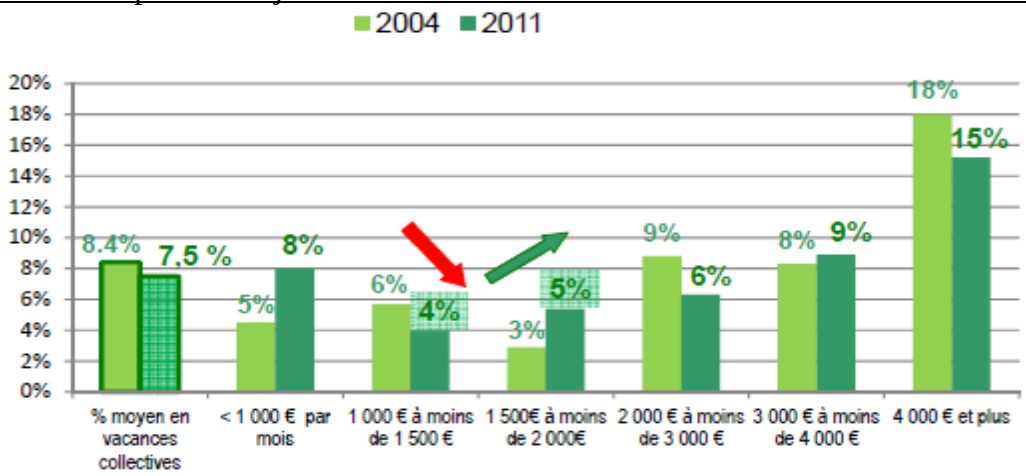
- L'âge

Taux de départ en séjours collectifs par tranche d'âge en 2011 (Source : OVLEJ)



- **Le revenu des parents**

Taux de départ en séjour collectif des 5-19 ans selon le revenu net mensuel familial



Sources : enquêtes Vacances Insee 2004 (OVLEJ 2006), enquête OVLEJ-Études et recherches de la Jeunesse au plein air 2011.

« **Les séjours sont devenus trop chers pour les classes moyennes**. Le prix d'une semaine de vacances en colonie coûte entre 400 et 600 euros par enfant, avec un coût moyen à la journée de 63 euros contre 47 euros pour un séjour en village familial et 115 euros pour un séjour à l'étranger. Il est ainsi plus économique de partir en vacances familiales que d'envoyer les enfants seuls dans une colonie de vacances. Le coût du séjour expliquerait que les enfants des ménages qui disposent de 1 000 à 2 000 euros nets par mois n'aient pas accès aux colonies de vacances. Le prix des séjours est d'ailleurs désigné comme la première cause de désaffection des séjours par la plupart des intervenants. Une journée d'accueil en centre de loisirs sans hébergement revient à 35 euros par jour. »[437]

[437] M. Ménard (2013), *Rapport d'information sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs*, *op. cit.*

ANNEXE 7. TAUX DE SCOLARISATION ET EMPLOI DU TEMPS

La scolarisation après le collège

	14 ans			15 ans			16 ans			17 ans		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Enseignements adaptés	11 595	19 906	31 501	11 454	19 310	30 764	2 756	5 073	7 829	2 331	3 590	5 921
6e et 5e	1 989	2 856	4 845	251	284	535	52	93	145	12	9	21
4e	54 143	75 000	129 143	3 061	4 363	7 424	164	212	376	31	37	68
3e (y compris préapprentis)	324 049	312 638	636 687	69 919	96 314	166 233	6 696	8 811	15 507	1 001	1 232	2 233
2de générale et techno	12 282	12 762	25 044	236 483	198 472	434 955	37 991	39 764	77 755	3 836	4 151	7 987
1re générale et techno	274	394	668	11 652	11 498	23 150	205 275	163 858	369 133	39 111	42 009	81 120
Terminale générale et techno	26	15	41	283	399	682	11 397	10 468	21 865	186 383	144 796	331 179
Pro court scolaire (1)	36	41	77	6 540	7 924	14 464	22 192	28 604	50 796	18 570	23 613	42 183
Pro court apprentissage (1)				2 965	9 317	12 282	9 788	29 075	38 863	10 334	30 365	40 699
Pro long scolaire (1)	236	339	575	45 241	58 274	103 515	78 341	97 412	175 753	82 229	97 388	179 617
Pro long apprentissage (1)				358	1 927	2 285	1 074	4 938	6 012	3 203	10 360	13 563
Post-bac	2	3	5	20	26	46	122	226	348	11 849	11 205	23 054
Total scolarisés	**404 632**	**423 954**	**828 586**	**388 227**	**408 108**	**796 335**	**375 848**	**388 534**	**764 382**	**358 890**	**368 755**	**727 645**
Non-scolarisés (2)	10 982	11 643	22 625	7 803	9 527	17 330	19 953	26 789	46 742	28 162	38 552	66 714
Population	415 614	435 597	851 211	396 030	417 635	813 665	395 801	415 323	811 124	387 052	407 307	794 359

En %	14 ans			15 ans			16 ans			17 ans		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Enseignements adaptés	2,8	4,6	3,7	2,9	4,6	3,8	0,7	1,2	1,0	0,6	0,9	0,7
6e et 5e	0,5	0,7	0,6	0,1	0,1	0,1	ε	ε	ε	ε	ε	ε
4e	13,0	17,2	15,2	0,8	1,0	0,9	ε	0,1	ε	ε	ε	ε
3e (y compris préapprentis)	78,0	71,8	74,8	17,7	23,1	20,4	1,7	2,1	1,9	0,3	0,3	0,3
2de générale et techno	3,0	2,9	2,9	59,7	47,5	53,5	9,6	9,6	9,6	1,0	1,0	1,0
1re générale et techno	0,1	0,1	0,1	2,9	2,8	2,8	51,9	39,5	45,5	10,1	10,3	10,2
Terminale générale et techno	ε	ε	ε	0,1	0,1	0,1	2,9	2,5	2,7	48,2	35,5	41,7
Pro court scolaire (1)	ε	ε	ε	1,7	1,9	1,8	5,6	6,9	6,3	4,8	5,8	5,3
Pro court apprentissage (1)				0,7	2,2	1,5	2,5	7,0	4,8	2,7	7,5	5,1
Pro long scolaire (1)	0,1	0,1	0,1	11,4	14,0	12,7	19,8	23,5	21,7	21,2	23,9	22,6
Pro long apprentissage (1)				0,1	0,5	0,3	0,3	1,2	0,7	0,8	2,5	1,7
Post-bac	ε	ε	ε	ε	ε	ε	ε	0,1	ε	3,1	2,8	2,9
Total scolarisés	**97,4**	**97,3**	**97,3**	**98,0**	**97,7**	**97,9**	**95,0**	**93,5**	**94,2**	**92,7**	**90,5**	**91,6**
Non-scolarisés (2)	2,6	2,7	2,7	2,0	2,3	2,1	5,0	6,5	5,8	7,3	9,5	8,4
Population %	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

► Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, Public + Privé.

1. Voir « Définitions ».

2. Le contenu de cette ligne doit être analysé avec prudence. Les valeurs affichées sont le résultat du rapprochement de deux sources différentes : les populations estimées par l'Insee et le total des dénombrements d'élèves, d'étudiants et d'apprentis réalisés dans les établissements.

Sources

- Systèmes d'information et enquêtes statistiques du MENESR DEPP et MENESR-DGESIP-DGRI SIESMENESR-Depp et MENESR-DGESIP-DGRI SIES.
Pour la source du SIES, "Formation d'ingénieurs en partenariat (FIP ex NFI), il s'agit des données de 2013 - 2014.
- Statistiques communiquées par le ministère en charge de l'agriculture (2014-2015) et par le ministère en charge de la santé (2013-2014).
- Insee-traitements DEPP pour la population par âge.

ANNEXE 8. RELATIONS AVEC LA FAMILLE ET LES ADULTES

FIGURE 4 Proportion d'élèves percevant un soutien élevé de la part de leur famille (en pourcentage) et score moyen obtenu à l'échelle de soutien familial selon le sexe et la classe

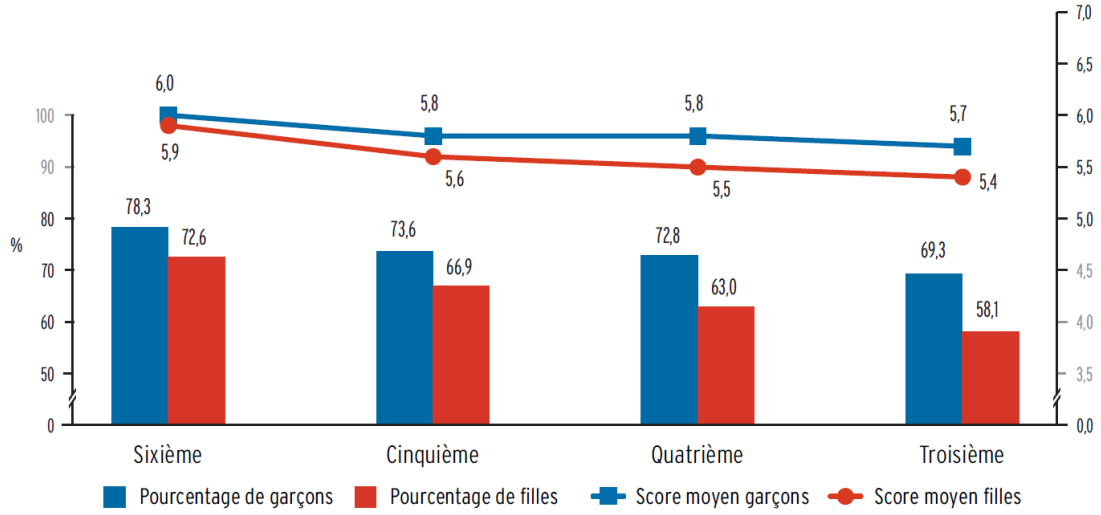
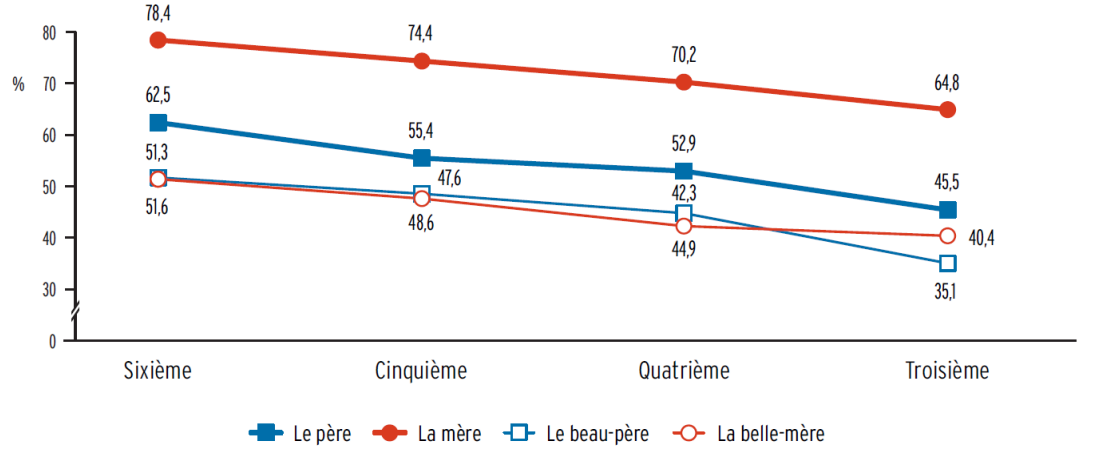


FIGURE 2 Proportion d'élèves ayant un dialogue « facile » ou « très facile » selon la classe et le type de parent (en pourcentage)



Source : enquête HBSC 2014.

Enquête CREDOC scouts

En comparant à l'enquête précédente (2002), en 10 ans, les attentes des 11-14 ans ciblés par l'enquête vis-à-vis des adultes ont évolué :
En hausse :

- « Qu'ils fassent profiter de leur expérience » +17 points ;
- « Qu'ils aient de l'autorité » :+11 points.

En baisse :

- « Qu'ils me laissent tranquille » : - 9 points ;
- « Qu'ils soient des copains » :-21 points.

Figure 23 Voici des phrases que l'on entend souvent, es-tu d'accord (% des réponses d'accord) J'attends des adultes que...

	Fille	Garçon	Ensemble	Enq 2002
Ils apportent des réponses à mes questions	94	93	93	88
Ils m'aiment et me rassurent	93	89	**91**	88
Ils m'aident à réussir ma vie	88	91	**89**	87
Ils prennent le temps de discuter avec moi	89	85	**87**	85
Ils me fassent profiter de leur expérience	82	81	**82**	65
Ils aient de l'autorité	68	67	**68**	57
Ils me laissent tranquille	***56***	**62**	**59**	68
Ils soient des copains	***16***	**28**	**22**	43

Source : Étude mode de vie des 11-14 ans, Scouts et Guides de France – Bayard Presse / CRÉDOC – Juillet 2012.

Guide de lecture : l'utilisation des caractères gras indique une différence significative avec l'ensemble des dossiers. Les caractères soulignés indiquent une surreprésentation, ceux en italique une sous-représentation.

ANNEXE 9. AVIS DE L'ACADEMIE DES SCIENCES SUR LES ECRANS

L'Académie des sciences a ainsi remis un avis en 2013 [438] qui détaille les impacts différenciés des écrans selon l'âge des enfants (3/6/9/12) :

Avant 3 ans : De nombreux travaux montrent que l'enfant de moins de trois ans ne gagne rien à la fréquentation des écrans. Par ailleurs, des travaux plus récents s'inquiètent du développement de syndrome de type, autistiques en lien avec les écrans.

Avant 6 ans : Pas de console de jeu portable avant 6 ans
Aussitôt que les jeux numériques sont introduits dans la vie de l'enfant, ils accaparent toute son attention, et cela se fait aux dépens de ses autres activités et risque de limiter sa créativité. En outre, avant que l'enfant ne sache lire, les seuls jeux possibles sont sensori-moteurs et basés sur la stéréotypie motrice.

Avant 9 ans : Pas d'Internet avant 9 ans, et Internet accompagné jusqu'à l'entrée en collège

A partir de 12 ans : Internet seul, avec prudence
Un accompagnement des parents reste nécessaire. Il faut définir avec l'enfant des règles d'usage, convenir d'horaires prédéfinis de navigation, mettre en place un contrôle parental, etc., tenir compte de la maturation cérébrale qui n'est pas achevée.

[438] Académie des sciences,

ANNEXE 10. CONTRIBUTION SUR L'EVALUATION DES IMPACTS (EVALUATING THE EVIDENCE OF THE IMPORTANCE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PROMOTING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS).

Evaluating the evidence of the importance of extracurricular activities in promoting socio-emotional skills

Report to the HCFEA

Maria del Carmen Huerta

Lidia Panico[439]

Final report submitted in November 2017.

Introduction: why looking at socio-emotional skills?

Social and emotional skills, sometimes also referred to "non-cognitive skills", "soft skills", "transversal skills" or "character skills", refer to individual capacities that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life – such as achieving goals, working with others, managing and expressing emotions – and to contribute to societal progress (WHO, 1997; OECD, 2015). These skills include goal setting, self-discipline, perseverance, responsibility, self-awareness, respect for others, sociability, empathy, self-esteem, emotional and stress control, among others. They are all critical for children and young people to become confident, responsible, resilient and engaged students and citizens.

In recent years, these kinds of skills have gained increasing attention. They are seen as a key component to respond to the social, economic and technological challenges of the 21st century (National Academy of Sciences, 2012; OCED, 2015). It is clear that young people need skills that allow them to better navigate and thrive in a competitive global society where individuals are more interconnected and jobs are more complex and less stable. These needs are often greatest for disadvantaged groups and children and young people from an immigrant background as they are less like to be exposed to stimulating learning environments.

Socio-emotional skills have been linked to positive outcomes both in childhood and adulthood: for example, several studies have shown that increased social and emotional competence is related with outcomes such as improved academic performance, higher educational attainment, labour market success, reductions in depression, obesity, risk behaviours (e.g. drinking, smoking, substance abuse) and behavioural problems such as bullying (Taylor et al., 2017; OECD, 2015; Durlak et al., 2011; National Research Council, 2012). For example, self-control in childhood (that is, one's ability to manage their emotions and responses) is associated with better physical health and personal finances in adulthood (Moffit et al., 2011); likewise self-esteem is associated with reduced risks of obesity and

[439] Address for correspondence: Institut National d'Etudes Démographiques (INED), 133 Boulevard Davout, 75980 Paris cedex 20. lidia.panico@ined.fr

depression in adulthood (OECD, 2015) and social skills are associated with reduced chances of truancy in secondary school (Carneiro, Crawford and Goodman, 2007).

International evidence shows important gaps in socio-emotional skills by socio-economic background. Studies from several countries have shown that children from more disadvantaged backgrounds tend to have lower levels of skills than their more advantaged peers, across childhood (Brooks-Gunn and Duncan, 2007; Doyle et al., 2009; Bradbury et al., 2011; Garcia, 2015). This is probably because family resources such as family income, parental education, parental skills and expectations, etc., can mediate the effects of other mechanisms that foster skills acquisition such as parenting, access to quality schooling and extra-curricular activities, and the home learning environment (Garcia, 2014, 2015). Children from disadvantaged backgrounds tend to have fewer opportunities than their better-off peers to participate in out of school activities that provide the chance to socialise, to foster self-esteem and confidence, and to support academic performance (Chanfreau et al., 2016). Hence, interventions that promote social and emotional skills can be particularly beneficial for disadvantaged populations; and, hence, can contribute to decreasing socio-economic inequalities.

The academic literature's interest in understanding the development and nurturing of socio-emotional skills has particularly focused on the role of early childhood education and care on skills development. Evidence shows that good quality investments, when the child is under age 3, are very effective in promoting a range of both cognitive and socio-emotional skills (Carneiro and Heckman, 2003). Good quality investments can come from a number of sources, such as family, school, peers and communities. Each learning context plays a critical role in children's lives and its influence differs according to the age of the child. While families are key for the development of young children, schools and peers become more important as children age. Children who lack stimulating learning environments and those who are exposed to stressful situations are more likely to lose out in their skill development in relation to their better-off peers. Schools, together with a number of other programs, are increasingly attempting to enhance the development of socio-emotional skills, in complement to more-often used cognitive and educational programs.

In this report, we review the evidence of what programs and activities can foster the development of socio-emotional skills in school-aged children. School-aged children in Western countries spend about half of their waking hours in leisure activities (Larson and Verma, 1999). While most children in Europe are enrolled in a national, formal school system subsidized by the state, there is a lot of heterogeneity in terms of their participation in after-school activities, as well as the type and quality of the activity they take part in, the setting of these activities, or the funding of these activities. Yet, there is relatively little academic research quantifying what extracurricular activities children pursue, or whether different activities are more suitable to promote child development[440]. We do know that disparities in the monetary investment in "education enhancing activities", outside of formal schooling expenses, has increased markedly in countries such as the United States: while spending by

[440] The United Kingdom is conducting a research project to better understand the take-up and impact of out of school activities. To find out about the study, see Box 1 below for a summary and visit the following website: www.natcen.ac.uk/our-research/research/out-of-school-activities/

the poorest families has remained stable over the last decades, it has nearly tripled for families in the top quintile, up to 8,900 dollars per child per year (Duncan and Murnane, 2011). Given these differential expenditures across population groups, together with the increasing labour force participation of mothers, extra-school activities can be considered a productive way to use the time between the end of the school day and the evening at home with the family. They can however also expose children to less stringently controlled, lower quality environments, particularly for lower-income families.

Theoretical framework: how could extracurricular activities impact socio-emotional skills?

Developmental systems theories of human development emphasize the relative plasticity or malleability of the human brain, including learning new social and emotional skills or behaviours across childhood and adolescence, suggesting a potential to promote positive development (Lerner, 2002). What is more, some evidence suggests that while the early years are a sensitive period for the development of both cognitive and socio-emotional skills, adolescence is also sensitive to the development of social and emotional ones (Cunha, Heckman and Schennach, 2010). The developmental–ecological model of Bronfenbrenner (1979) is useful in conceptualizing why looking at extracurricular activity participation when socio-emotional skills are considered. The model tells us that individual development is influenced by a number of spheres in children's lives, and the interaction between these spheres. So children's and adolescents' development will be influenced by their own characteristics and how they interact with their families, their friends, the school, their communities, and their larger societal and historical setting. One implication of this model is that formal schooling is not the only setting that can promote child development, and that any other source of influence, such as extracurricular activity participation, will be successful depending on their characteristics and their interaction with the child's own characteristics (Mahoney, Larson, & Eccles, 2005).

Extracurricular activities in school settings

Extra-curricular activities offer a wide range of opportunities for skills development. Meta-analyses and reviews of the literature have concluded that participation in sports, music, arts and after-school academic activities can have a positive influence on students' socio-emotional, cultural, physical and academic development (Taylor et al., 2017; Durlak et al., 2011; Winner et al., 2013). Extra-curricular or after-school activities and programs can be of different types —public, private; fee-paying, free— and can be conducted within schools or formal settings such as schools, community facilities, sports clubs or cultural centres, or outside formal structures. The activities offered are generally voluntary, but tend to be regularly scheduled, involve several participants, and offer supervision or guidance by adults. These programs may focus on a number of goals: keeping students safe; developing cognitive skills; providing mentoring; and providing social and intellectual enrichment to instil a broader set of values. High quality programs that are likely to positively affect social and emotional development include sports, arts clubs, student councils and voluntary work. They can help foster responsibility, perseverance, discipline, collaboration, capacity to work in a team, self-confidence, emotion regulation and curiosity (Winner et al., 2013; Farkas, 2003). School-based organised activities appear to be particularly beneficial for more disadvantaged

children: high-quality data from the UK shows that for the most economically disadvantaged children, attendance to their after-school club (see box number 1 for details) was linked to better cognitive skills and prosocial skills (Chanfreau et al., 2016).

Many of these programs are based within schools. The student background questionnaire of the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2012[441] reports that most 15-year-olds across OECD countries attended schools which organized at least one extra-curricular activity (OECD, 2013). Of those who answered positively to this question, 90 % reported attending schools that supported extracurricular sports and 73 % attended schools with volunteering or service activities. Other popular activities offered by schools included arts clubs and musical activities, and mathematics competitions. Availability of these activities, however, varies greatly across countries (see Table 1 for a breakdown of proposed activities across countries).

Table 1 Percentage of 15-year-olds students whose school director reported that the school offers the following activities to students

Country	Band, orchestra or choir	School play or musical	School yearbook, newspaper, or magazine	Volunteering or service activities	Maths club	Maths competitions	Chess club	Computer or ICT clubs	Art club or art activities	Sporting team or sporting activities
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
OECD										
France	**42.1**	**71.8**	**27.7**	**61.7**	**11.0**	**73.5**	**21.4**	**23.8**	**82.7**	**96.9**
Belgium	31.3	52.3	42.9	77.8	1.5	70.5	16.1	9.2	40.2	89.0
Denmark	45.8	39.4	36.5	14.5	7.3	10.6	9.2	9.2	30.3	69.3
Finland	80.0	43.4	38.6	29.4	8.2	88.3	10.1	11.7	37.1	75.4
Germany	83.5	64.4	59.7	94.4	21.2	58.2	30.5	59.9	78.6	94.4
Italy	29.7	72.2	61.2	68.5	5.7	66.6	11.1	21.2	36.5	95.0
Japan	85.5	42.5	42.2	89.9	6.5	12.0	35.9	55.6	94.9	100.0
Korea	73.4	43.4	89.1	99.7	76.4	75.9	92.8	85.4	92.7	94.6
Netherlands	58.3	63.0	66.2	95.4	2.7	46.5	9.7	5.0	65.3	91.1
Portugal	29.8	54.4	77.3	83.2	44.9	97.8	33.0	12.2	52.0	97.7

[441] Information on the school offer of extracurricular activities in the PISA surveys was not collected in the 2015 edition. The 2012 data is therefore the most up-to-date information for this variable.

Spain	29.9	45.4	48.2	54.4	8.4	66.0	15.0	13.3	22.2	79.6
Sweden	68.1	46.5	23.4	46.3	9.5	58.2	5.9	2.6	29.7	81.0
Switzerland	71.2	60.0	32.5	54.5	5.3	27.7	10.0	17.5	68.2	89.1
United Kingdom	95.9	89.6	80.0	93.0	72.8	93.7	53.8	77.3	91.5	99.6
United States	92.2	85.8	87.6	93.4	56.1	67.7	42.9	55.1	88.4	99.6
OECD Average	*62.9*	*58.5*	*55.8*	*72.6*	*27.2*	*66.8*	*30.1*	*37.8*	*61.7*	*90.2*

Source: OECD (2013), PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices, PISA, OECD Publishing, Paris.

In the countries ranking highest on the PISA test scores, there is increasing variety in afterschool activities, this wide offer of activities partly reflects their increasing focus on developing socio-emotional skills. Countries such as Singapore, Japan, Malaysia, and South Korea increasingly focus on developing children's non-cognitive skills (Barker, 2013). Schools in fact see extra-curricular activities as a way to promote socio-emotional skills, which they increasingly recognize as important for overall child development. In Japan, extracurricular activities are organised as an integral part of the school system (see box number 2 for short case study of the Japanese setting). Similarly, Korea has also guidelines in place specifying the minimum hours of extracurricular activities schools offer, including student clubs, voluntary activities, and career education (OECD, 2015).

The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning at the University of Illinois, Chicago, is at the forefront in efforts to promote socio-emotional skills in the United States. Founded in 1993 by Daniel Goleman (author of the 1995 book, Emotional Intelligence) and Eileen Rockefeller Growald, CASEL's mission is to advance the science of socio-emotional learning and expand evidence-based practices as an essential part of school education. Their review of secondary-school based programs to improve Socio-Emotional Learning has shown that well-designed, high-quality, evidence-based programs can foster students' social-emotional development (CASEL, 2015). Most of the successful programs reviewed demonstrated impacts on students' behaviour, with outcomes such as positive social behaviour and the reduction of conduct problems. Similarly, a large scale meta-analysis of this type of interventions in the United States showed social and emotional learning programmes have significant positive effects on developing skills such as goal setting, conflict resolution and decision making (Durlak et al., 2011).Several other studies also showed positive impacts on students' academic performance, and a few programs showed effects on emotional well-being.

CASEL argue that the development of socio-emotional skills is best done through the environments in which student learning takes place, therefore mostly school-based: (1) through classroom curriculum and instruction, (2) a school climate, policies, and practices that promote student engagement in positive activities in and out of the classroom, and (3) broad family and community involvement in program planning and implementation. CASEL propose that socio-emotional learning can be « infused » in teaching practices, school policies and the academic curriculum, as well as being directly thought in targeted programs. School

based programs have the advantage to be able to target both individual and contextual factors that can promote positive socio-emotional skills and creates favourable spaces and opportunities for students to practice those skills.

While many of the CASEL successful in-school programs focus on improving teaching practices, teacher-student interactions and other school-environment interventions, or curriculum focused on explicatively teaching students socio-emotional skills, some of the programs approach the subject differently. For example, the Expeditionary Learning curriculum promotes children's socio-emotional learning through an experiential approach in which students carry out interdisciplinary research projects, in a group setting and led by school personnel such as teachers, which are then presented to outside audiences (see box number 3).

Looking beyond school-based extra-curricular programs: what activities can foster socio-emotional skills?

While most of the literature focuses on analysing the impact of school-based extra-curricular activities, extra-curricular activities can also take place outside the school, and can be unstructured as well as be delivered through a structured program. Taking part in some of these activities is also associated with positive benefits. For example, children who participate in pro-social activities (e.g., scouting, volunteering and church activities) are more likely to have positive identities and higher self-esteem (Lewis, 2004).

Table 2 shows the proportion of 15 years-old who exercise outside school settings, across OECD countries. These figures from PISA show that the vast majority of adolescents engage in some form of physical activity outside of school premises. However, activities taking place outside settings such as schools are much more difficult to measure and to statistically assess and there is less robust evidence on the causality of the relationship between extracurricular activities and socio-emotional development.

Table 2 Percentage of 15-year-old students who exercised outside of school

Country	Proportion of students who reported that they exercise before going to school	Proportion of students who reported that they exercise after going to school
	%	%
France	**37.9**	**59.0**
Belgium	43.6	70.6
Finland	35.1	67.1
Germany	38.1	68.6

Italy	34.0	65.0
Japan	41.5	49.8
Korea	24.2	42.9
Netherlands	40.9	76.1
Norway	31.4	70.1
Portugal	50.8	65.0
Spain	43.8	70.3
Sweden	30.9	64.9
Switzerland	41.9	70.7
United Kingdom	34.6	60.7
United States	48.4	71.0
OECD average	*43.0*	*66.2*

Source: OECD, PISA 2015 Results: Student's Well-being (Volume III), PISA, OECD Publishing, Paris.

Much of the evidence on extracurricular activities and child development focuses on **sporting activities**. The literature shows mostly positive findings, but with some nuances. PISA results find a moderate relationship between exercising outside of school and average science performance, after accounting for gender and socio-economic status (OECD, 2017). However, PISA data also shows that students that perform a physical activity on a daily basis perform significantly worse than other students. This is probably a selective group of "top athletes" who invest more time in sports than in school achievement.

Physical exercise was more strongly associated with non-cognitive outcomes. On average across OECD countries, students who reported a moderate or vigorous physical activity outside of school are 6.7 percentage points less likely to feel like an outsider at school, 3 percentage points less likely to skip school frequently and 2.9 percentage points less likely to feel very anxious about tests than students who do not engage in physical activities at all (OECD, 2017). This positive finding is reflected by smaller studies focusing on the impact of sports participation on socio-emotional skills, mostly coming from the USA. In a sample of 7th graders, McHale et al. (2005) found that youth involved in sports reported higher self-esteem and were rated by teachers as more socially competent and less shy and withdrawn than non-involved youth. Fauth et al.'s (2007) longitudinal study found that sports participation was related to lower ratings of anxiety and depression. Fredricks and Eccles (2006) found a similar result in their cross-sectional analysis of depression and self-esteem,

but the effects were not enduring in their longitudinal analysis. Similarly, a meta-analysis looking at sport activities founds positive but small associations between sport activities and self-esteem and self-efficacy (Lewis, 2004). Stevenson (2010), exploiting a policy change aimed at boosting female athletic participation rates, finds that increased girls' participation leads to higher female college attendance, female labour force participation, and female participation in high-skill occupations, also suggesting a potential impact through increased self-esteem. In a cross-sectional sample of middle school students, Shernoff and Vandell (2007) found that sports participants reported high levels of concentrated effort, importance, and overall engagement. They found that sports activities were however also linked to higher levels of stress, as also found in a cross-sectional consideration of school- and non-school-based activities of eleventh graders by Larson, Hansen, and Moneta (2006). This study also found that participation in sports was strongly linked to children reporting taking more initiative, being able to sustain efforts and setting goals. We found two studies using European data: Meroni, Piazzalunga, Pronzato (2017) use a large, nationally-representative cohort study to confirm that, in the United Kingdom, children participating in sporting activities after school are reported as having fewer peer problems and higher pro-social behaviour. Also using the same data, participating in organised sports or physical activity was found to be positively associated with academic performance at age 11, when controlling for prior attainment (Chanfreau et al, 2016).

Other popular afterschool activities include music and arts lessons, and some smaller studies have attempted to evaluate the impact of participation in these activities and socio-emotional outcomes. Starting with **music lessons**, Hille and Schupp (2013) examine how long-term music training during childhood and youth affects the adolescents' development, using data from Germany. Their findings suggest that adolescents with music training have better cognitive skills and school grades and are more conscientious, open and ambitious. In Winner et al. (2013)'s review of the literature, they observe that music education appears to help strengthen IQ (intelligence quotient), academic performance and phonological skills. They also suggest that there is preliminary evidence that music lessons might facilitate learning a foreign language. Evidence that arts education improves socio-emotional skills is scarce, with sparse studies finding positive effects but more research needed. Participating in **arts clubs** has been found to promote friendships among adolescents, particularly in high school, and more so than activities such as sports clubs (Schaefer et al. 2011). Shernoff and Vandell (2007) found that arts participants reported high levels of engagement while participating, and was related to higher intrinsic motivation, concentrated effort, engagement, and lower apathy. Similarly, a few studies show that performing art activities such as theatre and dance activities can enhance self-esteem, perseverance, empathy and emotion regulation (for a review of the studies, see Winner, Goldstein and Vincent-Lancrin, 2013).

A number of afterschool science clubs are offered, through various formats and focusing on different aspects. A review of **science, technology, engineering and mathematics** (STEM) afterschool programs in the United States suggests that these kind of programmes play a key role in supporting STEM learning, and they also enhance skills such as self-confidence, communication, analytical thinking and ability to work in groups (Afterschool Alliance, 2011).

Finally, other enriching activities could take place outside of structured programs such as clubs and lessons. This area is where the available evidence is currently weakest. A recent interest has been of whether the increased use of computers and other electronic equipment

can be positive or negative for child development. In a review of this literature, Subrahmanyam et al. (2000) report that using a computer is potentially linked to slightly better academic performance. However, access to computers decreases the amount of time children spend on other activities, putting children at risk of doing less physical activities, as well as a higher risk of obesity and sleeping disorders. In addition, the extensive use of computers to play games and the use of Internet seem to be linked to fewer friendships. In more recent work using data from the UK Millennium Cohort Study, screen time (TV and computers) was associated with an increase in negative consequences for children's socio-emotional behaviour: their parents reported more emotional problems and less pro-social behaviour (Meroni, Piazzalunga, Pronzato, 2017).

Through what mechanisms can these organized activities foster healthy development?

There is relatively little research explaining *how* a quality after-school activity actually fosters children's socio-emotional skills or healthy development more generally. There are however several features shared by successful programs that have been highlighted as potential mechanisms. For example, a committee of scholars reporting to the National Research Council and Institute of Medicine in the United States derived a list of 8 key features that successful programs have which may explain their positive impact on child development (Eccles and Gootman, 2002): 1) physical and psychological safety; 2) appropriate structure that provides clear, consistent rules and expectations; 3) supportive relationships with peers and adults, marked by closeness, warmth, caring, and mutual respect; 4) opportunities for belonging, in an environment that recognizes, appreciates and encourages individual differences; 5) positive social norms encouraging socially appropriated behaviour, values and morals; 6) support for efficacy and mattering: a context that supports autonomy, values individual expression, concentrates on growth rather than absolute performance, and challenges participants to take on responsibilities; 7) opportunities for building physical, intellectual, psychological or social skills; 8) integration of families, schools and communities.

In addition, the meta-analysis conducted by Durlak and colleagues (2011) documented that the most effective social and emotional learning (SEL) programmes combined four important features in their teaching practices: sequenced training, active forms of learning, focus time and attention to skill development tasks, and explicit learning objectives (which they defined the "SAFE" principles). Quality in the intervention is therefore needed for a positive impact of school-based interventions.

Finally, in contrast with the focus on cognitive skills once children enter primary school, early childhood settings have long been interested in the development of socio-emotional skills, and can therefore also give some insights into the mechanisms that can nurture such skills. These include the importance of playtime for the development of self-regulation and confidence, and strong teacher-student relationships for promoting trust and curiosity (for a review, see Galinsky, 2006).

A focus on "holistic" child development

This manuscript focuses on evaluating the evidence on whether extracurricular activities can promote children's socio-emotional development. We conclude on a note about the

importance of considering children's development in a holistic fashion. A growing body of research has shown that "skill begets skill": those with more skills are likely to further accumulate not only social and emotional skills but also cognitive skills (Heckman, 2008). Furthermore, no sets of skill, whether it is social, emotional or cognitive can be cultivated in isolation of others. In fact, there appears to be a mutual relationship between socio-emotional skills and cognitive development (Cunha et al, 2006; Lenvin, 1970). As Garcia (2013) shows using data from the Early Childhood Longitudinal Study, a US cohort study of a nationally-representative sample of over 20 000 children from entry into pre-school, the interdependencies between sets of cognitive (such as reading and math test scores) and socio-emotional skills (such as parent and teacher-reported self-control, social interaction skills, attention, persistence in completing tasks) are statistically significant in both directions; that is, socio-emotional skills predict later cognitive achievements and vice versa. This suggests that skills are interdependent and cannot be isolated from each other.

This implies that while nurturing socio-emotional skills is important in itself as it builds qualities we value in themselves such as self-confidence, empathy, respect for others, helping forming identities and preferences, engaging in societal activities, etc., socio-emotional skills should also be promoted because they indirectly impact other individual and societal outcomes which we put much emphasis on, such as educational attainment, future employability and productivity, earnings and health. Social and emotional competence has in fact been shown to be a critical element of academic achievement, as it is linked to academic engagement and long-term academic achievement. Several studies cite social and emotional skills as fundamental to students' level of engagement in secondary school, as well as access and completion of a tertiary degree (National Research Council, 2012).

In particular, Durlak and colleagues' (2011) seminal meta-analysis of 213 school-based interventions[442] aiming to improve socio-emotional skills in children aged 5 to 18 showed that these programs were beneficial to children, particularly in terms of improved social skills and behaviour, which in turn increased educational performance by about 10 percentage points. This benefit was evident across all ages studied. Furthermore, a recent extension[443] of this meta-analytic review found two important features (Taylor et al., 2017). First, it observed significant positive effects of SEL programmes on a range of outcomes after 6 months or more following programme participation. Hence, it seems that benefits can have long-lasting effects. Second, the meta-analytic review found that SEL programmes are beneficial to all students, regardless of their socioeconomic background and their geographical location (Taylor et al., 2017). Hence, this kind of interventions can be an effective approach for reducing the skill gaps observed in the population.

442 The meta-analysis involved over 200,000 children, and included studies with longitudinal, post-intervention data on the outcomes. The interventions included were school-based and universal, that is, they did not target specific groups of children but were offered to all pupils. The independent variable was the format of the activity, the dependent variables used in this meta-analysis were six different student outcomes: (a) social and emotional skills, (b) attitudes toward self and others, (c) positive social behaviors, (d) conduct problems, (e) emotional distress, and (f) academic performance.

443 This follow-up meta-analytic review included 82 school-based, universal interventions, with 38 interventions outside the United States. It included 97,406 students from kindergarten to high school. Similar inclusion criteria as above were applied to select the studies.

Conclusion

Social and emotional skills are key ingredients for individual well-being as well as societal progress. The direct importance of these skills, which include for example self-confidence, respect for others, empathy, a willingness to listen to alternative views, should go without saying, and are implicit (and sometimes explicit) to many educational systems. However, we are increasingly aware that socio-emotional skills have important indirect impacts: they appear to predict academic performance, educational attainment, and later adult outcomes such as employability, earnings and health. This is probably because school performance and cognitive skills go hand-in-hand with socio-emotional skills, to the extent that these two dimensions of child development are difficult to study in isolation from each other. The current evidence suggests that it is important to invest early in skills development, but these efforts should continue throughout childhood and adolescence as there are also sensitive periods for skills formation in later childhood. The available evidence suggests that social and emotional skills can be raised through enriching learning environments inside and outside of schools. Extra-curricular activities have a strong potential to enhance a variety of skills, particularly for children from more disadvantaged backgrounds who tend to have less access to activities that foster this type of skills. Sport activities, theatre, dance, mathematics and science clubs seem to be related with higher levels of social and emotional skills. However, more evidence is needed as most of what we know about the impact of these activities is drawn from studies conducted in the United States. Nevertheless, the success in mobilizing social and emotional skills depends on the quality of programmes and interventions and on explicitly targeting the development of such skills. Policy-makers, schools, teachers, parents, and the community – they all have an important role to play to ensure that all children develop this kind of skills to their full potential.

Box number 1:

Case study: The afterschool clubs in the UK: why are they beneficial for disadvantaged children?

Most British schools provide afterschool care, usually termed "afterschool clubs". As shown by quantitative analyses of the Millennium Cohort Study, attending afterschool clubs was beneficial for the most disadvantaged children, improving their cognitive and social skills (Chanfreau et al., 2016). With the data available, the authors however could not say why afterschool clubs could have these positive effects. Therefore, a qualitative study, including case study interviews in 10 primary schools in England with school staff, pupils and parents, explored the factors that may explain these positive impacts (Callan et al., 2016). Their findings showed that first, parents and children spoke positively of how easy of access (both in financial and convenience terms) these programs were. All stakeholders highlighted the importance of familiarity and trust in the program, making students feel 'comfortable" and "relaxed". Pupils particularly appreciated being able to build relationships with school staff in more informal settings. Programs were seen as providing a variety of activities which the students viewed as fun and engaging. Activities provided ranged from more structured sessions to "free", supervised play that was less directed. In many schools, children attend a mixture of both structured and less structured activities in the same afternoon.

School staff in afterschool club activities enabled children, who were not high achievers academically, to find something that they were good at and that they could achieve in. This was seen as giving children the chance to experience success, become more positive about themselves, and potentially enhance their confidence to participate in the classroom. Staff also reported that afterschool activities gave disadvantaged children access to opportunities to see different places, and encounter new situations. This was seen as vital in enabling children to be able to participate in the classroom in terms of having experiences to talk and write about, and being able to contextualise what they were studying.

Box number 2:

Case study: Socio-emotional skills promotion in the Japanese setting.

The 2008 revised Japanese curriculum focuses on "zest for life", based on three key aspects: academic abilities; rich human development to cultivate self-discipline while being considerate of others; and health and physical strength to carry out an active and vigorous life (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2008, "The Revision of the Courses of Study for Elementary and Secondary Schools"). The Basic Act on Education, revised in 2006, also highlights the importance of fostering socio-emotional skills through the educational system, by instilling "a spirit of autonomy and independence" while "fostering an attitude to value justice, responsibility, equality between men and women, mutual respect, and cooperation and actively contribute, in the public spirit, to the building and development of society" (Basic Act of Education, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology). Arguably, Japan's educational system already put the nurturing of socio-emotional skills at the forefront: the practices of Japanese teaching requires students to practice group collaboration, debate, etc. There is less focus on structured content delivered by teachers to a passive audience of students, and more on active teacher-student collaboration, promoting problem-solving (Stigler and Hiebert, 2009). Furthermore,

extracurricular activities are organized as an integral part of the school system in Japan, in particular to deliver on socio-emotional learning. In primary school, the Japanese curriculum standard defines the minimum number of hours school provide for four types of activities: homeroom activities, student government, club activities and school events (including school trips through which students can experience intensive group interactions and learn to be respectful of others). Furthermore, many schools organize student cleaning of the schools, to provide an opportunity for students to collaborate while helping promote a clean learning environment. Japan's educational system has consistently scored high on international tests of academic performance (e.g., PISA, 2012).

Box number 3:

Case study: The Expeditionary Learning program

Expeditionary Learning is a US-based program, delivered to students aged 11 to 18 years and recognized by CASEL as a high quality program. Over its 18-year history, Expeditionary Learning has grown from a small group of ten schools into a large network of mostly urban-based schools. The program promotes students' socio-emotional learning through an extracurricular, experiential project-based approach in which students do original research and create high-quality products for audiences beyond the classroom. In these project-based "expeditions", students engage in interdisciplinary, in-depth study of a topic, in groups. Students then prepare products, public presentations, and portfolios to then display as to a wide audience, undertaking tasks requiring perseverance, fitness, craftsmanship, imagination, and self-discipline. The program is academically rigorous but balanced out by a focus on teacher creativity, developing students' critical thinking and problem-solving skills and empowering them to collected data and materials from different sources.

Beyond direct impacts on participating students, the project aims to contribute to a wider school culture in which socio-emotional skills are valued and promoted. It does so by focusing on developing leadership capacity to create a professional culture and building teacher effectiveness through on-site coaching and wider development opportunities; and by promoting strong adult-student relationships, with rigorous expectations for behaviour and achievement.

References

Afterschool Alliance (2011), STEM Learning in Afterschool: An Analysis of Impact and Outcomes, http://www.afterschoolalliance.org/STEM-Afterschool-Outcomes.pdf.

Baker, E. (2013). "The Importance of Afterschool Programs in Education Reform Worldwide: Making It Essential in America." In *Expanding Minds and Opportunities: Leveraging the Power of Afterschool and Summer Learning for Student Success*, edited by Terry K. Peterson. Washington, D.C.: Collaborate Communications Group.

Bradbury, B., Corak, M., Waldfogel, J., & Washbrook, E. (2011). *Inequality during the Early Years: Child Outcomes and readiness to Learn in Australia, Canada, and United Kingdom, and United States.* IZA Discussion Paper No. 6120. http://ftp.iza.org/dp6120.pdf

Carneiro P. and J. J. Heckman (2003) "Human capital policy", in J. J. Heckman, A. B. Krueger, and B. M. Friedman (Eds.), Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?, Cambridge, MA: MIT Press, 77-239.

Carneiro, P., C. Crawford and A. Goodman (2007), *The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes*, Centre for the Economics of Education, London School of Economics, London.

Callan, M., Laing, K., Chanfreau, J., Paylor, J., Skipp, A., Tanner, E., & Todd, L. (2016) The value of after school clubs for disadvantaged children. Briefing Paper 2. London: NatCen. Accessed at http://www.natcen.ac.uk/our-research/research/out-of-school-activities

Chanfreau, J., Tanner, E., Callanan, M., Laing, K., Skipp, A., & Todd, L. (2016) Out of school activities during primary school and KS2 attainment. Centre for Longitudinal Studies Working paper n. 2016/1 London: Institute of Education, UCL.

Cunha, F., J. Heckman, S. Schennach (2010), *Estimating the Technology of Cognitive and Non-cognitive Skill Formation*, NBER Working Paper No. 15664.

Doyle, O., Harmon, C.P., Heckman J.J., & Tremblay R.E. (2009). Investing in Early Human Development: Timing and Economic Efficiency. *Economics and Human Biology*, 7(1), 1-6.

Duncan, G., and Murnane, R. (2011) *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances.* New York: Russel Sage Foundation.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Eccles, J., and Gootman, J.A. (2002) *Community programs to promote youth and development*. Washington, DC: National Academy Press.

Farkas, G. (2003), "Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes", *Annual Review of Sociology*, Vol.29, pp.541-562.

Fauth, R. C., Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2007). Does the neighborhood context alter the link between youth's after-school time activities and developmental outcomes? A multilevel analysis. *Developmental Psychology*, 43, 760–777.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698–713.

Galinsky, E (2006). *The Economic Benefits of High-Quality Early Childhood Programs: What Makes the Difference?* Committee for Economic Development, Washington, D.C..

Garcia, E. (2015). *Inequalities at the Starting Gate: Cognitive and Non-cognitive Skills Gaps between 2010-2011 Kindergarten Classmates*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute http://www.epi.org/publication/inequalities-at-the-starting-gate-cognitive-and-noncognitive-gaps-in-the-2010-2011-kindergarten-class/

Garcia, E. (2014) *The need to address non-cognitive skills in the education policy agenda.* Washington, D.C.: Economic Policy Institute.

Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289.

Hille A. and J. Schupp (2013) "How Learning a Musical Instrument Affects the Development of Skills", IZA Discussion Paper No. 7655.

Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42, 849–863.

Levin, H. M. 1970. "A New Model of School Effectiveness." In *Do Teachers Make a Difference?* U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 55–78.

Lewis, C.P. (2004), *The Relation Between Extracurricular Activities with Academic and Social.*

Competencies in School Age Children: A Meta-Analysis, Texas A&M University.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. & Lord, H. (2005). Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, afterschool, and community programs. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.

McHale, J. P., Vinden, P. G., Bush, L., Richer, D., Shaw, D., & Smith, B. (2005). Patterns of personal and social adjustment among sport-involved and noninvolved urban middle-school children. *Sociology of Sport Journal*, 22, 119–136.

Meroni, E.C., Piazzalunga, D., & Pronzato, C. (2017) "Use of extra-school time and child non-cognitive development. Evidence from the UK". Dipartimento di Economia e Statistica "Cognetti de Martiis" Working Paper n. 32. Torino, Italy: Università degli Studi di Torino.

Moffit, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H.,Houts, R., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences, 108.

National Research Council. (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J. W. Pellegrino & M. L.Hilton (Eds). Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Nichols-Barrer, I., & Haimson, J. (2013). Impacts of Five Expeditionary Learning Middle Schools on Academic Achievement. Mathematica Policy Research, Princeton, NJ.

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris.

OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en.

OECD (2013), PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices, PISA, OECD Publishing, Paris.

Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E., & Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: new insights through social network analysis. *Developmental Psychology*, *47*(4), 1141.

Shernoff, D. J., & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891–903.

Stevenson, B. (2010). Beyond the Classroom: Using Title IX to Measure the Return to High School Sports. *The Review of Economics and Statistics*, 92(2), pp. 284–301.

Subrahmanyam K., R. E. Kraut, P. M. Greenfield, and E. F. Gross (2000) "The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development", *The Future of Children*, 10(2):123-144.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-

WHO (1997), "Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools", WHO Programme on Mental Health, http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf.

Winner, E., T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*, OECD Publishing, Paris.

Methodological annex: *Methods for the studies on the impact of after school activities on children's outcomes .*

			Exposure		Outcome		Type of study and methods			Sample	
Paper	**Country**	**Age range**	**Exposure studied**	**How exposure is measured**	**Outcomes reported**	**How outcomes are measured**	**Type of study (RCT, etc.)**	**Type of data (longitudinal, etc.)**	**Statistical methods**	**Analytical sample size**	**Population sample is drawn from**
McHale et al. (2005)	Massachusetts, USA	7th graders (about 12 to 13 years old)	Involvement in team sports	Child-reported participation in organized team sport (defined as involving coaches, practices, and season schedule) over last year	Self-esteem (youth report), social competence, and shyness and introversion (teacher report)	Youth-reported DuBois Self-Esteem Questionnaire (Dubois et al 1996); and teacher-reported Child Adaptive Behavior Inventory (Cowan & Cowan, 1990).	Observational, interview-based	Cross-sectional study	Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)	423 children	Three middle schools in economically impoverished, high-crime neighborhoods in Worcester, MA
Fauth, Roth, Brooks-Gunn (2007)	Chicago, USA	9 to 12 years old	Sports participation	Youth-reported participation in after-school sports activities over the past month	Anxiety and depression ratings	Mother-reported Child Behavior Checklist (CBCL)/4 –18 (Achenbach, 1991).	Observational, interview-based	Multi-level longitudinal study over 6 years	Three-level (time, child, neighborhood) hierarchical regression models, measuring change over time	1315 children	Drawn from from 80 Chicago neighborhoods
Fredricks and Eccles (2006)	Maryland, USA	11th graders (about 16 to 17 years old)	Sports participation	Youth-reported participation in after-school sports activities over the past 12 months	Depression and self-esteem	Youth-reported Children's Depression Inventory (Kovac, 1992), and parent-reported Child Behavior	Observational, interview-based	Community-based longitudinal study. Exposure measured at about age 16, outcome measured	Analysis of covariance (ANCOVA)	1075 adolescents	Adolescents living in the state of Maryland. Over-sampling of African-Americans and low-income

						Checklist (Achenbach, 1991).		concurrently and 1 year after high school graduation (about age 18).			counties.
Larson, Hansen, and Moneta (2006)	Illinois, USA	11th graders (about 16 to 17 years old)	Sports participation	Youth reported participation in organized activities	Social skills including initiative, emotional regulation, teamwork, peer and adult relationships. Stress. Social Exclusion.	Youth-reported YES Inventory of personal and interpersonal positive and negative experiences (Hansen et al, 2003)	Observational, interview-based	Cross-sectional study	Three-level (activity, student, and school) hierarchical linear models (HLM)	2280 adolescents	Drawn from 19 high schools representative of Illinois' population
Stevenson (2010)	United States	15-18 years old	Female athletic participation	State associations completed a survey that records the number of athletes in each sport by gender.	Female college attendance, labour force participation, participation in high-skill occupations and wages	Outcome measures are drawn from data on the 25-34 year-olds from the 5 % Public Use Micro Sample (PUMS) of the 1980 and 2000 Census of Population	Quasi-experimental design based on a change in law aimed at increasing female sports participation.	National High School Athletic Participation Survey	Causal effects of athletic participation in high-school stemming from a large-scale policy change.	1,544,870 young women	Nationally representative National High School Athletic Participation Survey
Shernoff and Vandell (2007)	United States	13-14 years old	Sports participation; arts participation; homework; socialization	Self-reports on after-school activities participation	Student engagement including concentration, motivation, effort, enjoyment and apathy	Self-recorded data on views regarding daily experiences with the support of logbooks and digital wristwatches	Observational, self-recorded data	Correlational	Experience sampling method	165 students in 8th grade	Eight programmes in 3 Midwestern States

Hille and Schupp (2013)	Germany	17 years old	Long term music training	Youth-reported involvement in music training. Main specification: played an instrument at least between age 8 and 17.	Cognitive skills and conscientiousness, openness and ambitiousness	Cognitive standardized tests in verbal analogies, figures and maths. Youth completed the Big Five personality traits (McCrae and Costa, 1999).	Observational, interview-based	German Socio-Economic Panel (SOEP) Youth questionnaire	Propensity score matching	3,369 adolescents	Nationally representative of private households in Germany
Schaefer et al. (2011)	United States	15 years old	Participating in sports, academic activities and arts clubs	Adolescents completed a questionnaire at school on activity participation	Friendships	Adolescents identified their closest friends in the same school and only those ties who were reciprocated were used in the analysis	Observational, interview-based	National Longitudinal Study of Adolescent to Adult Health	Exponential random graph models	67,124 adolescents	Nationally representative of adolescents in 7-12 grade
Meroni, Piazzalunga, Pronzato (2017)	United Kingdom	7 to 11 years old	Participation in sports (organized activities and not) afterschool; hours watching TV or on computers	Parent-report	Child socio-emotional behavioural difficulties and prosocial behaviour	Parent-reported Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997)	Observational, interview-based	Millennium Cohort Study (MCS): longitudinal cohort study	Child fixed-effects Ordinary Least Square (OLS) regressions	9,590 children	Nationally representative sample of children living in the UK.
Chanfreau et al (2016)	England	5 to 11 years old	Participation in the after-school club	Parent-report	Child socio-emotional behavioural difficulties and prosocial behaviour; cognitive skills	Parent-reported Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997); KS2 test attainment (administrative data)	Observational, interview-based; linked administrative data from the National Pupil Database	Millennium Cohort Study (MCS): a longitudinal study that is following the lives of children born in the UK in 2000/01	Multiple linear regression analysis for continuous outcomes, and binary logistic regression analysis for binary outcomes.	6,430 children	English sample of the MCS. Nationally representative sample of children living in England.

Additional references

Achenbach, T. M. (1991). Manual for the Child Behavior Checklist/4 –18. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1990). Becoming a family: Research and intervention. In I. E. Sigel & G. H. Brody (Eds.), Methods of family research: Biographies of research projects: Vol. 1. Normal families (pp. 1-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

DuBois, D., Felner, R., Brand, S., & Phillips, R. (1996). Early adolescent self-esteem: A developmental-ecological framework and assessment strategy. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 543-579.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*: 38(5), 581-586.

Hansen, D. M., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25–56.

Kovac, M. (1992). Children's Depression Inventory manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health System.

McCrae, R. R., Costa, P. T., 1999. The five factor theory of personality. In: John, O. P., Robins, R. W., Pervin, L. A.(Eds.). Handbook of personality: Theory and research 2. Guilford, New York, pp. 139–153.

ANNEXES DES PROPOSITIONS

ANNEXE 1. CHIFFRAGE DES 300 000 « PLACES » POUR LES 11-17 ANS :

Première approche à partir d'une analyse du temps des enfants

En moyenne, les enfants de 11 ans et plus, une fois les devoirs faits et les repas pris, disposent de 2 heures chaque jour de semaine, seul à la maison et 2h40 les jours de week-end (mais c'est beaucoup plus pour une partie des enfants, notamment ceux qui font moins de devoirs, et peut être moins pour ceux qui ont de longs trajets en zone rurale). Par ailleurs, 25 % d'entre eux passent près de deux heures par jours sur les écrans en semaine et entre 5 et six heures pendant le week-end et les vacances, avec un gros écart par rapport aux 50 % d'enfants les moins « consommateurs d'écrans » seuls[444]. On peut faire l'hypothèse qu'une large part des 25 % d'enfants très grands consommateurs d'écrans pendant les vacances (près de 6 heures par jours) sont les 25 % d'enfants qui ne partent pas en vacances ; à tout le moins, il y a un enjeu spécifique sur les temps de vacances et de week-end.

Certes, l'existence d'un espace public digital où l'on va se construire, s'exposer, expérimenter, échanger, partager est formateur. Mais, compte-tenu des enjeux d'équilibrage entre culture et pratiques numériques et pratiques dans le monde physique, d'une part, et au sein de la culture numérique entre pratiques culturelles et consommations, d'autre part, on propose à long-terme que quelques heures par semaine soient mobilisées différemment pour a minima ces 25 % des enfants, (ce qui leur laissera encore beaucoup de temps libre seul, « non occupé » et potentiellement sur écrans et les réseaux sociaux), et le cas échéant pour une part additionnelle des enfants.

Pour tenir compte du besoin d'activités totalement libres, nous n'allons donc chiffrer que quelques semestres d'activités encadrées pendant les 4 ans du collège pour les 25 % d'enfants les plus gros consommateurs d'écrans. Notons qu'on retombe ainsi sur le chiffre de 25 % d'enfants qui n'avaient pas d'activités en clubs à 9/10 ans, même si ce ne sont pas forcément les mêmes enfants (on l'ignore en l'état des données).

On va donc chiffrer dans une hypothèse basse (H1) un besoin de 2, 5 semestres sur les quatre ans de collège pour 25 % des enfants aux âges du collège et une hypothèses (H2) de 3 semestres pour 25 % des enfants auxquels on ajoute quelques compléments pour tenir compte du besoin de diversification pour l'ensemble d'une classe d'âge.

[444] Cf. partie II du rapport : pour mémoire, les chiffres disponibles sont à ce jour trop datés et minorent les pratiques d'écrans.

Répartition des besoins à partir des temps actuels de consommations d'écrans[445]

Collégiens	**25%**	**tranche 2 : 25 à 50%**	**tranche 3 : 50% à 100%**	additionnel total
nb élèves en 000	831	831	1 663	3 325
besoin potentiel TTTL "autre" par rapport existant: Activité hebodmadaire tt confondu (encadré / ouvert)	831	ns.	ns.	
H1 (pratiques encadrées ou semi-ouvertes)				
exprimé en nb semestres sur 4 ans	2,5	0,5	0	
activité encadrée ou ouverte supplémentaire exprimée en % annuel	31%	6%	0%	9%
exprimé en unité d'activité ("places") par an en 000	260	52		**312**
H2 (pratiques encadrées ou semi-ouvertes)				
exprimé en nb semestres sur 4 ans	3	1,5	0,5	
activité encadrée ou ouverte supplémentaire exprimée en % annuel	38%	19%	6%	16%
exprimé en unité d'activité ("places") par an en 000	312	156	104	**571**

Calculs HCFEA

Deuxième approche à partir des taux de pratiques différenciés

Si nous ne disposons pas de données consolidées sur les taux de pratiques extrascolaires par CSP, il est avéré que les enfants des familles modestes ou précaires ont moins accès aux loisirs : environ 20 % n'ont pas de pratiques artistiques, sportives ou culturelles identifiées comme telles chez les enfants d'enfants d'employés, d'ouvriers ou d'inactifs[446] contre 78 % chez les enfants de cadres ou de professions intermédiaires à l'école primaire de l'expérimentation jeunesse de l'INJEP[447].

Evaluation INJEP sur un échantillon de 401 enfants

[445] On distingue ici 4 groupes d'enfants, en lien avec l'état des lieux qui faisait apparaître les durées de consommations d'écrans pour les enfants en répartissant l'échantillon de l'enquête emploi du temps en quartiles.
[446] Mais de même chez les enfants d'artisans ou chefs d'entreprises : il est difficile de savoir s'il agit dans ce cadre d'une norme culturelle distincte ou d'une détermination sociale sachant l'hétérogénéité des revenus au sein de la catégorie artisans et chefs d'entreprise (catégorie des actifs où les taux de pauvreté sont les plus forts).
[447] Novembre 2017 / voir aussi les travaux de S. Octobre/ et réserves sur la construction du goût, notamment chez les digital natives.

Tableau 22 : Loisirs et activités extra-scolaires en fonction des CSP des parents

	Agriculteur exploitant	Artisan, commerçant, chef d'ent.	Cadre, prof. intellectuelle sup.	Employé	Ouvrier	Prof. Interm.	Sans activité pro.	Non réponse	Total
Activité culturelle et artistique[75]		**38,46%**	**35,90%**	**17,32%**	**14,61%**	**28,99%**	**22,22%**	**31,78%**	**24,00%**
Activité sportive	**75,00%**	**23,08%**	**43,59%**	**31,50%**	**34,83%**	**40,58%**	**29,63%**	**37,38%**	**35,79%**
Centre de loisir, TAP, passeport découverte	25,00%		2,56%	3,15%	4,49%	10,14%	3,70%	1,87%	4,21%
Etre avec les autres (famille, amis, voisins)				4,72%	3,37%				1,89%
Jouer dedans				5,51%	4,49%	2,90%	7,41%	3,74%	4,00%
Jouer dehors (aller au parc, ...)		7,69%	5,13%	5,51%	4,49%	2,90%			3,37%
Pas d'activité de loisir		23,08%	7,69%	21,26%	22,47%	8,70%	22,22%	8,41%	15,58%
Non réponse		7,69%	5,12%	11,02%	11,24%	5,80%	14,81%	16,82%	11,16%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Source : LERFAS 2016. 401 répondants
Khi2=81,59 / Degré de liberté : 56 / Probabilité de corrélation : 0,985

Notons que cela peut être en partie rapproché de la part d'enfants en situation de pauvreté monétaire (un enfant sur cinq), même si certains enfants ont peu de pratiques extrascolaires par goût – ou non motivation /non soutien par l'environnement proche -, et qu'*a contrario* des enfants de familles modestes ont également des pratiques extrascolaires. Par ailleurs, l'enjeu n'est pas uniquement quantitatif, rappelons que pour 25 % d'entre eux, les emplois du temps sont probablement déjà très chargés[448] : des enjeux de respiration encadrées, de lieux de socialisations plus libres apparaissent. Pour la grande majorité d'enfants qui ont déjà des pratiques hors écoles, comme pour ceux qui n'en ont guère, les enjeux tiennent par ailleurs à la valeur que peuvent prendre ces activités pour eux. Y répondre, suppose une diversification des pratiques pour permettre aux enfants de trouver des moyens d'expression et d'engagements formateurs, qui puissent être singuliers plutôt que de répondre à une simple « occupation » du temps sécurisée (ou un temps de garde), d'autant que certains champs sont particulièrement peu développés dans notre pays, en particulier les pratiques scientifiques et techniques et les pratiques où les enfants se sentent utiles comme les sphères d'engagements (citoyens, solidaires, environnementaux).

Nous choisissons pour la clarté de la démarche de partir des taux de pratiques régulières (encadrées ou pas) amateurs pour les 11 et 17 ans. On tient compte des non « pratiquants » (les adolescents ont plus de pratiques, notamment *via* les pratiques informelles culturelles qu'offrent le numérique) que nous fixons par hypothèse à 10 % sur cette tranche d'âge (moins que les 15 % sur les enfants de moins de 10 ans, mais on peut tout à fait discuter de ce taux). En supposant que 100 % des enfants se répartissent entre : pas de pratiques, une pratique ou deux pratiques ; et en proposant d'ajouter des semestres d'activités encadrées sans saturer le temps possible, on obtient :

[448] Référence ?

Deuxième approche		
	Existant	
taux de pratique régulière		
sport	80 %	
culture	40 %	135 %
autres	15 %	
pas de pratiques (hypothèse)	10 %	
2 pratiques (sport, culture, science ou acteur social) ou plus	45 %	
1 pratique	45 %	
cible additionnelle sans pratique	10 %	10 %
nb semestres pratiques encadrées sur 4 ans	3	4
cible additionnelle pour expérimenter	45 %	45 %
nb semestres pratiques encadrées sur 4 ans	1	2
équivalent annuel	9 %	16 %
Total équivalent en "places" en milliers	**311,7**	**540,3**

On retombe sur les mêmes ordres de grandeurs que la première approche.

ANNEXE 2. TARIFICATION

Cette annexe présente les différentes possibilités de tarification : **tarif unique ou forfaitaire, tarif modulé selon le revenu et/ou la taille de la famille, tarif dans des situations spécifiques**[449].

Le tarif « unique » pour tous les enfants présents

Quand la collectivité fait le choix du tarif unique, elle a la possibilité d'introduire certains tarifs adaptés en fonction :

· Du nombre d'enfants de la famille

· Du nombre d'enfants de la même famille fréquentant la pause méridienne

· Des enfants scolarisés en maternelle et en élémentaire

· Des enfants présents régulièrement ou occasionnellement

· Du lieu de résidence (commune / hors commune)

Avantages de ce principe :

· Pour les élus : Un tarif « identique » pour tous, ne nécessitant pas beaucoup d'explications. Des recettes plus prévisibles

· Pour les services municipaux : une gestion simplifiée

· Pour les parents : Une communication simple

Limites de ce principe :

· Politique sociale : Une absence de prise en compte des situations familiales. La seule politique sociale qui reste possible est celle de l'aide aux familles qui peut être gérée par les services sociaux (CCAS)

· Le tarif peut être perçu « bas pour tous » ou « haut pour tous ».

La tarification avec « graduation » des prix

La tarification avec « graduation » est entendue comme une tarification différenciée. Ainsi différents tarifs peuvent être appliqués en fonction de la situation de la famille.

[449] Voir annexe

Les éléments à prendre en compte

Dans un premier temps, il est nécessaire de déterminer les éléments qui seront pris en compte pour différencier ces tarifs. Trois entrées sont ainsi possibles pour établir une grille tarifaire, à savoir la prise en compte :

· Des revenus de la famille uniquement

· De la composition de la famille uniquement

· Du croisement entre les revenus et la composition de la famille (c'est-à-dire la détermination d'un quotient familial, appelé QF)

Cette troisième entrée (croisement des revenus et de la composition de la famille), recommandée par la Caf, est l'approche la plus répandue et qui continue à se développer.

(…)

[le guide prolonge et détaille sur :
- les différentes possibilités de revenus à prendre en compte,
- la façon de prendre en compte la taille du foyer et/ou de déterminer le nombre de parts
- la façon de combiner revenus et nombre de part (ou taille du ménage), par exemple par le calcul d'un quotient familial/QF]

Les deux principes de la tarification avec « graduation

La tarification par tranches

La tarification par tranche affecte un tarif à chaque tranche, tranche qui se détermine par un écart entre deux QF. Il est par conséquent nécessaire de fixer :

· L'écart (ou la « largeur ») de chaque tranche, c'est à dire à partir de quel QF on passe à la tranche supérieure (c'est-à-dire le QF mini et le QF maxi de chaque tranche, par exemple de 350 à 500)

· Le nombre de tranches (pouvant aller de 3-4 à 16) qui permet de passer du tarif le plus bas au plus haut

(…)

Avantages de ce principe :

• Pour les élus :

○ Politique sociale : Une prise en compte des situations familiales par tranche,

première approche vers l'équité d'autant plus importante lorsque le nombre

de tranches est élevé.

• Pour les parents :

○ Un service plus accessible pour les familles à faibles QF d'autant plus

important quand les premiers tarifs sont vraiment bas.

Limites de ce principe :

• Pour les élus :

○ La nécessité d'expliquer aux familles les principes ayant guidé le choix des tranches et des seuils de passage d'une tranche à l'autre

○ Une répartition de la population dans les tranches qui ne serait pas toujours adaptée à la réalité sociale de la commune (une tranche regroupant 60 % de la population)

○ La nécessité de bien réfléchir au tarif mini et tarif maxi (montant de ces tarifs, écart entre ces tarifs), voir exemple courbe bleue ci-dessus.

• Pour les services municipaux :

○ La nécessité de calculer les QF pour déterminer le tarif adapté à chaque famille, puis de mettre à jour les QF

○ Une charge administrative importante

○ La gestion de la révision du QF de la famille en cours d'année en fonction des évènements sociaux (perte d'emploi, séparation, naissance, décès…)

• Pour les parents :

○ La problématique des effets de seuil d'autant plus importante lorsque le nombre de tranches est faible ou lorsque l'amplitude est forte (…)

○ Les difficultés de compréhension des principes de détermination des tranches et des effets de seuil.

La tarification au « taux d'effort »

La tarification au « taux d'effort » correspond à un tarif individualisé pour chaque famille en fonction des caractéristiques de sa situation.

Le taux d'effort linéaire entre le tarif « plancher » et le tarif « plafond »

Dans le cadre d'un taux d'effort linéaire, il y aura un seul coefficient qui permettra de passer « linéairement » du tarif mini au tarif maxi.

Il faut tout d'abord décider du tarif plancher et du QF jusqu'auquel il sera appliqué ; ainsi que le tarif maxi au-delà duquel ce dernier restera appliqué.

(…)

Le taux d'effort linéaire dans les tranches

Dans le cadre d'un taux d'effort par tranche, il y aura un coefficient spécifique pour chaque tranche.

Il faut tout d'abord décider du tarif plancher et du QF jusqu'auquel il sera appliqué ; ainsi que le tarif maxi à partir duquel ce dernier restera appliqué. Puis il faut déterminer les seuils (QF et tarif des seuils), comme cela se passe pour un construire une grille tarifaire en tranches.

(…)

Avantages de ce principe :

• Pour les élus :

○ La prise en compte **individualisée** des situations familiales

○ **L'Equité** : chaque famille a un tarif adapté à sa propre situation avec suppression des effets de seuils existant dans la grille de tarifs avec tranches.

• Pour les services municipaux :

○ Une explication simplifiée aux familles en lien avec la suppression des effets de seuil.

• Pour les parents :

○ Un service plus accessible pour les familles à faibles QF d'autant plus important quand le tarif « plancher » est vraiment bas

○ Une prise en compte individualisée des situations familiales, disparition des effets de seuil.

Limites de ce principe :

• Pour les élus :

○ La nécessité d'expliquer aux familles les principes ayant guidé le choix des coefficients, du choix du taux d'effort linéaire entre mini et maxi ou du choix du taux d'effort par tranche

○ La nécessité de bien réfléchir au tarif mini et tarif maxi (montant de ces tarifs, écart entre ces tarifs).

• Pour les services municipaux :

○ La nécessité de calculer les QF pour déterminer le tarif adapté à chaque famille et des mises à jour des QF

○ Une charge administrative importante

○ La nécessité d'avoir un logiciel adapté

○ La gestion de la révision du QF de la famille en cours d'année en fonction des évènements sociaux (perte d'emploi, séparation, naissance, décès,…)

• Pour les parents :

○ L'obtention des précisions sur principes de détermination du coefficient

○ Les difficultés pour les familles de repérer ou de connaître d'emblée, de comprendre le tarif qui leur sera appliqué

Les tarifs « spéciaux »

Tarif d'accueil des enfants allergiques dans le cadre d'un Projet d'accueil individualisé (PAI)

Tarif pour enfants issus d'autres communes,

Tarif pour fréquentation occasionnelle

ANNEXE 3. CHIFFRAGE DES BESOINS ET PLACES POUR LES 11-17 ANS EN SCIENCES

Pour évaluer **une fourchette serrée du nombre d'enfants concernés**, on peut partir du taux d'enfants ayant des pratiques artistiques soutenues avec cours[450], alors qu'il n'y a pas de systèmes de conservatoires en science, ou comparer nos dispositifs de concours scientifiques avec préparation d'un projet pendant l'année en France (le dispositif le plus comparable est celui des concours C.Génial) à ceux des allemands :

	Niveau Collège	Niveau Lycée
Dispositif « Jugend Forscht » /en Allemagne [451]	??	10 000
C.Génial	7500 *	800**
Potentiel en France	30 000 ?	5 - 9000

*Seulement 27 % hors temps scolaire ** 38 % hors temps scolaire

Fourchette basse à horizon 5 ans : 50 000 places articulés sur les systèmes de concours et de valorisation locales des projets produits (voir ci-après) dont 5 000 en lycée. Au Lycée, les enfants ont moins de temps, seuls les plus passionnés s'inscriront à une activité encadrée plutôt que de développer des activités de socialisation plus informelles.

Fourchette haute à dix ans : Dans une vraie logique de démocratisation et en développant suffisamment les clubs informatiques, mathématiques, scientifiques et techniques : environ 200 000/ 300 000[452] places y compris Lycée et apprentissage. On en prend 100 000 sur les 5 premières années, sachant que pour monter en puissance, il faudra faire le décompte plus précis de ce qui existe déjà et sur lequel nous avons peu de recul, y compris prendre en compte les activités numériques plus informelles. Cela nous fournit une fourchette haute à 5 ans de 100 000 places.

Quel coût pour que 50 000 à 100 000 adolescents puissent pratiquer dans des clubs de sciences et techniques ?

Pour estimer un coût indicatif, on va modéliser un système de « clubs » de sciences en peri / extrascolaire qui fonctionneraient sur des ratios d'encadrement et de budget de fonctionnement comparables à ceux des projets développés par le dispositif ministériel Sciences à l'Ecole :

[450] Le ministère de la Culture évalue par ailleurs à 1,2 millions le nombre d'enfants de 5 à 17 ans impliqués dans des cours réguliers de musique, théâtre et danse en tenant compte des conservatoires et des écoles associatives et privées de pratiques artistiques : si l'on considère que 80 % de ces effectifs sont concentrés sur les 8 – 17 ans, il faut comparer 1 millions d'enfants et adolescents engagés dans des pratiques structurées artistiques à entre 200 / 500 000 jeunes engagés dans des pratiques scientifiques et techniques encadrées (cf. état des lieux) selon ce qu'on retient.

[451] Cf. Dispositif Allemand de concours scientifique pour les jeunes généralisé dans tous les Länder.

[452] En calculant 10 % des 12 -15 ans, et en négligeant la part des lycéens dans le calcul (si on étend la tranche d'âge jusqu'à 18 ans en comptant 2 % des lycéens, cela ajoute 50 000 places

Chiffrage de clubs scientifiques (Hors temps de classe)

Pour 1000 élèves	Nb heures professeurs devant les élèves	Coût matériel En K€	Locaux mis à disposition	Coût de pilotage et préparation En K€ + temps
Atelier Génome (1)	787 (2) ? 2400 ?	120 (2)	*A venir*	34 + 1/3 temps plein de professeur
Préparation Olympiades internationales de géosciences	2640	23	*A venir*	80 heures formation + 1/3 temps plein de professeur

(1) l'Atelier Génôme en moyenne 47 élèves / 3 professeurs par établissements et concerne 1500 élèves (pour simplifier, nous comptons des frais fixes de 1/3 temps plein de professeur pour le pilotage d'un plan d'équipement couvrant 1000 enfants[453]).

(2) 787 = 37*1000 / 47 pour calculer le nb d'heures pour 1000 élèves : sachant qu'en moyenne pour 47 élèves, il faut compter 37 heures face élèves pour 3 professeurs: le coût de matériel a été calculé en appliquant un ratio 1000/47 à partir des coûts pour un établissement de l'achat et l'installation de matériel et de réactifs.

On va généraliser sur les hypothèses suivantes pour 1000 enfants :

- 3000 heures professeurs face élèves pour 1000 enfants et 100 enseignants (soit un ratio d'encadrement de 1 pour 10).
- Une hypothèse de reconnaissance de l'apport des professeurs ou des assistants d'éducation engagés dans ces pratiques *via* une indemnité à hauteur de 30 %/50 % des heures données pour l'animation du club [454] (respectivement par une indemnité forfaitaire de 625 euros)
- 150 k euros (matériel, formation)
- 1/3 temps professeur pilotage central du dispositif
- mise à disposition locaux *: on néglige ce coût. En Seine Saint-Denis, une audition nous indique que compte-tenu des astreintes de gardiennage dans les écoles, dans ces collectivités le coût d'ouverture est négligeable.*

[453] Le dispositif Sciences à l'Ecole utilise un temps plein de professeur pour une olympiade internationale et deux plans qu'équipements qui suivent par exemple chacun selon les plans entre 1300 et 2000 élèves pour les plans astro, génôme, météo, cosmos.

[454] Les professeurs impliqués dans des clubs non obligatoires pour les élèves peuvent avoir une reconnaissance *via* une indemnité de missions particulières (Modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (IMP). Voir ci-après partie III
Application du décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 / NOR : MENH1506032C ; circulaire n° 2015-058 du 29-4-2015 MENESR - DGRH B1-3). Voir ci-après pour le problème plus général du vivier des personnes qui peuvent animer ces pratiques régulières de qualité dans tous les domaines.

Simulation d'un coût pour des clubs de sciences /techniques

	en temps pour 1000 enfants	Coût pour 1000 enfants en M€	Coût 50 000 enfants en M€ (1)	Coût 100 000 enfants en M€ (2)	Coût 100 000 enfants en M€ (3)
Heures professeurs	3000	0,07	3,4	6,7	6,3
Budget fonct (M€)	0,15	0,15	7,5	15,0	15,0
coût pilotage	1/3 temps	0,02	0,9	1,8	1,8
mise à disposition locaux				-	
Total en K€			**11,8**	23,6	23,1

(1) et (2) sur la base d'une indemnisation de 50 % des heures sur la base d'un coût net de 45 euros (voir ci-après chiffrages heures professeurs)
(2) sur la base d'une indemnité forfaitaire de 625 euros
Calculs HCFEA

Remarque : cela fait des durées d'ateliers encadrées assez courtes (1 heure pour 20 semaines par exemple ; le passage à un taux forfaitaire permet d'envisager des clubs ouverts sur une année scolaire plus complète, 35 ou 30 semaines, pour tenir compte du temps de démarrage en début d'année ; et /ou d'une durée d'encadrement sur place plus longue (par exemple 1 heure et demie). Par ailleurs, on peut imaginer un fonctionnement de clubs avec une présence adulte limitée qui guide mais laisse aussi aux adolescents une large part d'autonomie entre deux encadrements. On peut aussi imaginer un encadrement à plusieurs, par exemple un professeur avec un niveau forfaitaire de 625 euros et un chercheur bénévole ou un étudiant en master .

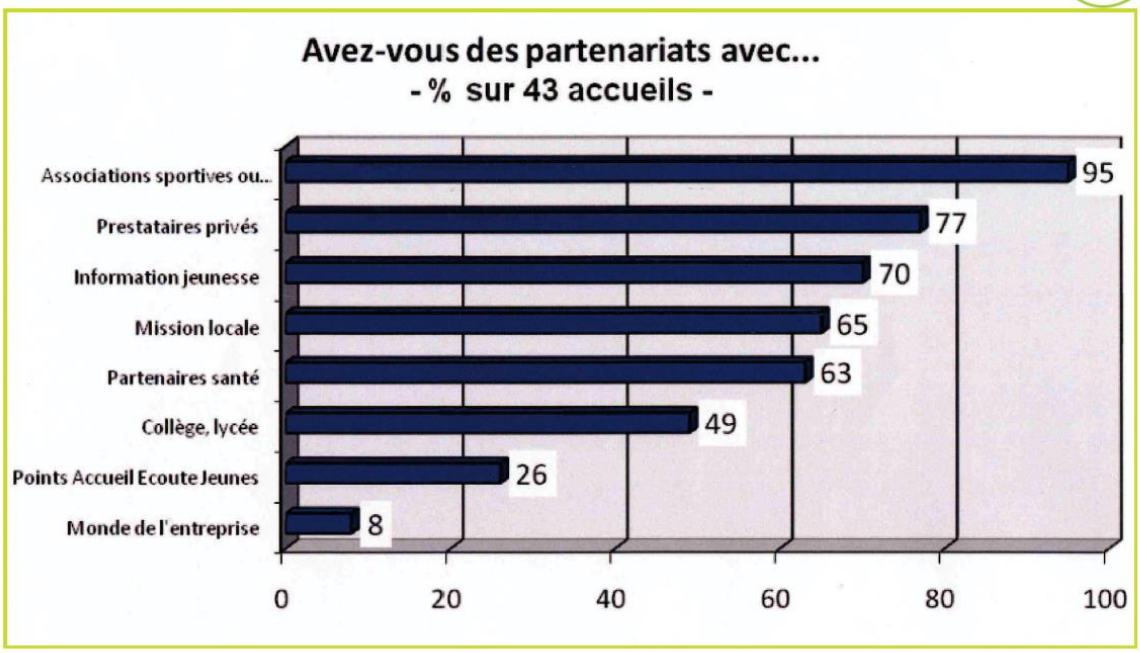
ANNEXE 4. ACCUEILS DE LOISIRS ADOLESCENTS

a/ L'accueil de loisirs adolescents, de 11 à 17 ans

- Accueil à caractère éducatif (articles L 227-1 à L227-12, R 227-1 à R 227- 30).
- Régi par le code de l'action sociale et de la famille.
- De 7 à 300 mineurs, pendant au moins 14 jours au cours d'une même année scolaire, sur le temps extrascolaire ou périscolaire, pour une durée minimale de 2 heures par journée de fonctionnement.
- Fréquentation régulière des mineurs inscrits.
- Diversité des activités organisées.
- L'accueil de loisirs constitue 90 % des lieux d'accueil existants.

b/ L'accueil de jeunes conventionné, de 14 à 17 ans

L'accueil de jeunes conventionné est un type de structure qui peut répondre, au cas par cas, en fonction du territoire, aux attentes des adolescents et des jeunes. Il s'agit de groupes de jeunes de 14 ans ou plus (de 7 à 40 mineurs maximum) et de structures répondant à un besoin social particulier. Les conditions d'encadrement sont définies par convention entre l'organisateur et le préfet du département et peuvent donc être différentes des conditions des autres types de structure. En particulier, il n'y a pas forcément présence d'un directeur puisque l'organisateur désigne un animateur qualifié comme référent de l'accueil (article R.227-19).



1 Le local en autogestion

De nombreuses communes ont, par le passé, expérimenté des foyers de jeunes sans animateur. On en trouve peu qui ont persisté dans cette voie dans le département d'Ille-et-Vilaine, même si la question est toujours et encore posée par certains groupes de jeunes, à certains moments. On trouve pourtant, sur certains territoires, des projets de responsabilisation et d'implication des jeunes dans la vie locale, qui passent pour certains par la mise à disposition d'un local, lieu de convivialité, de construction de projets, d'apprentissage de la vie publique.
Il s'agit là d'une mise à disposition de local pour les jeunes, sans surveillance d'un adulte. Le service rendu est matériel, l'autonomie des jeunes est de fait. Ce type d'accueil est souvent fragile, de moyen terme, même si certaines expériences perdurent depuis trente ans. C'est souvent lié au groupe de jeunes qui a porté le projet, à une histoire municipale, à une situation locale, à un projet de politique " intégrée " pour la jeunesse. Il n'y a pas vraiment d'activités organisées, et aucune personne chargée de l'animation, mais une relation régulière avec les élus, les professionnels de la jeunesse et le monde adulte en général est une nécessité. Cette mise à disposition de local ne nécessite pas de déclaration " accueil de loisirs ", mais le cadre de responsabilité légale vis-à-vis des mineurs est le même. A priori, la responsabilité en incombe à l'initiateur de l'action, le plus souvent le conseil municipal, donc le maire. Un travail éducatif est tout autant nécessaire au préalable, pour mettre en place les règles de fonctionnement et clarifier les questions de responsabilité et d'assurance.

ANNEXE 5. CHIFFRAGES DES HEURES PROFESSEURS ET DES 7000 REFERENTS

Simulation d'une indemnisation à l'heure pour des heures professeurs

Nb heures annuel	Durée encadrement club en h	Nb semaines club	Part indemnisée	coût en euros	Part indemnisée	coût en euros
			30 %		50 %	
45	1,5	30	13,5	**606**	22,5	1010
20	1	20	6	269	10	449
70	2	35	21	943	35	1571
53	1,5	35	16	707	26	**1179**

Calcul HCFEA : on prend comme taux horaire chargé 45 euros (coût professeur de 55 000 euros qu'on ramène à un taux horaire sur 35 semaines de 35 heures).

Dans le chiffrage global, on retiendra une indemnité forfaitaire de 625 euros (fourchette basse) ou 1250 euros (fourchette haute) pour évaluer le coût d'un professeur mettant en œuvre « 10 places » annuelles de TLT.

Pour 1 référent TLT

	nb ateliers/clubs
Mercredi	4
Samedi	3
1 soir	1
nb enfants /ateliers	10
nb enfants total encadrés pour	**80**

Durée atelier (rangement compris) en h	2
Total hebdomadaire en h :	
Ateliers	16
Médiations et organisation	19
salaire annuel en K euros	40

Coût en millions d'euros	
référent TLT	**7000**
part affectée ateliers (1)	128
part affectée médiations/organisation	152

pour 560 000 places, soit un coût annuel par enfants de 228 euros proche du coût des TAP / NAP indiqué pour l'AMF.

ANNEXE 6. EQUIPEMENTS PERISCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES FINANCES PAR LES CAF

Il convient de souligner que le champ d'étude est ici circonscrit aux **équipements périscolaires et extrascolaires financés par les Caf** au titre du fonctionnement. Tous les équipements TLT ne sont donc pas couverts. En plus de connaître la part de financement de chaque acteur, on souhaite savoir s'il existe des facteurs qui influencent cette distribution qu'ils soient d'ordre démographique, géographique, économiques ou politique.

Tableau : Répartition des financeurs des équipements périscolaires et extrascolaires en France pendant l'année 2016.

Co-financeurs	Extrascolaire	Périscolaire	Total
Familles	21,6 %	21,0 %	21,3 %
Etat	2,2 %	4,2 %	3,3 %
Région	0,2 %	0,2 %	0,2 %
Département	0,7 %	0,3 %	0,4 %
Communes, EPCI	42,1 %	47,0 %	44,8 %
Caf-Cnaf	22,5 %	22,7 %	22,6 %
Entreprises	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Autres financements	5,6 %	3,8 %	4,6 %
Autres organismes publiques et nationaux	1,1 %	1,0 %	1,0 %
Total des dépenses	2 122 120 659,33	2 533 934 733,30	4 656 055 392,63

ANNEXE 7. UNE GOUVERNANCE A PLUSIEURS NIVEAUX

Depuis les années 80, les politiques d'éducation artistique et culturelle ont d'abord été initiées par l'Etat, *via* l'action conjointe des ministères de la Culture et de l'Education nationale ; objet d'une consolidation progressive, elles ont été réappropriées diversement sur les territoires à la croisée des impulsions des collectivités territoriales, des DRAC et des rectorats. Plus récemment, elles ont bénéficié des politiques de démocratisation culturelle qui reposent à la fois sur une logique interministérielle, un partenariat avec les collectivités locales et des financements significatifs des secteurs sociaux (Cnaf, ARS…), des centres sociaux et du mécénat[455] :

Le ministère de la culture a noué des conventions avec le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la famille, de la justice, de la santé, de la ville et de l'agriculture. Ces conventions sont déclinées au niveau des territoires (voir annexe). Parmi les dispositifs clés, peuvent être cités les programmes d'éducation artistique et culturels en partenariat Education nationale / MCC : en complément de l'enseignement artistique en classe, d'autres dispositifs ont été progressivement mis en place suite au protocole de 1983 entre les ministères de l'éducation nationale et de la culture.

L'éducation artistique et culturelle à l'école en dehors de la classe

Données 2011 - 2012[456]

Dispositifs	**Nb heures**	**Nb élèves**	**Conditions/ impact**
Résidences d'artistes à l'école	559 établissements concernés	61 151 élèves	Impact > 0 dans les quartiers difficiles (pourquoi ?)
Pratiques orchestrales et chorales à l'école (en lien avec les conservatoires et co-financées par les communes)		env. 500 000 enfants adolescents touchés 92 % des établissements sont dotés d'une chorale à la rentrée 2016[457].	Dont Orchestre à l'école en ZEP (3 ans Evaluation >0 sur notes scolaires/ confiance envers les autres / attitude envers l'école
Dispositif d'éducation à l'image et au cinéma (données CNC)		12 % des élèves des écoles / 13 % des collégiens et 13 % des lycéens et apprentis (env. 1,5 millions)[458]	Sous-représentation de l'Education prioritaire Sauf sur quelques académies

[455] Quelques sources : (2016) Retour des DRAC : les collectivités nouvelles faisant émerger des projets innovants croisant les priorités ministérielles territoire / jeunesse / création ; Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle ; Prix de l'audace artistique et culturelle 2016 ; Suivi des parcours d'éducation artistique et culturelle, circulaire MEN : DGESCO n°2013 – 073 ; Protocole Culture / Famille, mars 2017

[456] JY Morin, AM. Le Guevel, JM Lauret, Etats des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle, oct 2012. S'ajoutent par ailleurs des dispositifs en classe : ateliers artistiques, PAC – projet artistique et culturel, Classes à horaires aménagées, dont nous ne traitons pas dans le rapport TLT.

[457] Charte

Accompagnement éducatif	2 heures/ j sur 4 jours ; après l'école.	725 4343 collégiens de l'éducation prioritaire dont env. 20 % sous formes de pratiques culturelles	Education prioritaire Peu coûteux en argent public (enseignant volontaire ou animateur peu rémunéré) / pas de substitution observée avec les ateliers en classe.

Plus globalement, divers dispositifs ont été portés conjointement avec le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche[459].

Par ailleurs, l'éducation artistique et culturelle repose toujours sur une **coopération entre l'Etat et les collectivités territoriales**. On observe une forme de **déplacement** ces dernières années, avec le passage d'une politique territorialisée (déclinée à partir du sommet de l'Etat) à une politique territoriale (portée par des acteurs locaux et enracinés dans des spécificités territoriales)[460], répondant à une logique d'optimisation des politiques publiques et des ressources et portée par des aspirations et une « qualification » / professionnalisation des acteurs locaux au niveau des communes ou des intercommunalités en matière culturelle.

Les collectivités territoriales ont progressivement inclus des projets d'éducation artistique et culturelle dans le cadre de conventions annuelles ou pluriannuelles et ont pris des initiatives spécifiques[461] :

Ainsi, le Conseil général de la Haute Savoie propose-t-il aux collèges une gamme de projets incluant des dispositifs « classiques » comme « Collège au cinéma », « Elèves au concert », mais aussi des projets originaux : « Destination culture », destiné à faire découvrir aux jeunes des lieux de création ou de patrimoine (ce département insiste sur la question vitale des transports) ; « A'Musée », mallettes pédagogiques de sensibilisation à l'histoire de l'art et à l'art contemporain ; un « Concours junior de la meilleure critique de film » ; un « Prix littéraire des collégiens » ; et « L'éducation au travail de mémoire », le département étant fortement marqué par l'histoire de la deuxième guerre mondiale. L'ensemble de ces actions donne lieu à un partenariat formalisé avec l'État (éducation et culture).

Le Nord-Pas-Calais a mis en place un dispositif original de coopération autour des résidences d'artiste. A l'initiative de la DRAC et du Rectorat, un comité de pilotage régional pour l'éducation artistique et culturelle a été créé et associe notamment le Conseil régional, les Conseils généraux, l'Association des maires de France, la Jeunesse et les Sports. Il définit des territoires prioritaires, à partir d'une cartographie. L'action privilégie les résidences d'artistes, dont la sélection est partagée après appel d'offres (de nombreux artistes candidatent, y compris des artistes à forte notoriété). Dans certains territoires, la démarche associe également l'hôpital et la prison. Les projets font « *tomber les murs de la classe* », comme le dit le chef du service de l'action culturelle et territoriale de la DRAC, en proposant des actions à l'extérieur des établissements.

Les **instances de coordination des parcours d'EAC** comprennent le rectorat, la DRAC et les collectivités, sachant par ailleurs que les services de l'Etat s'appuient sur les cartographies de l'échec scolaire pour prioriser les soutiens[462]. De nombreuses régions ont conclu des

[458] Rapport présenté Bouet J,etc., (2013), Consultation sur l'éducation artistique et culturelle, « pour un accès de tous les jeunes à l'art et la culture ».
[459] Voir charte pour l'éducation artistique et culturelle, 2016. Voir annexe 2. « Pratiques culturelles et artistiques ».
[460] Enel F. (2011), « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales », *Etudes*, DEPS
[461] Rapport présenté par J. Bouet *et al.*, « pour un accès de tous les jeunes à l'art et la culture », Consultation sur l'éducation artistique et culturelle, 2013.
[462] Evaluation de la démocratisation culturelle P.121

projets territoriaux ou locaux d'éducation artistique et culturelle. Dans les territoires ruraux, l'échelon départemental est souvent initiateur et co-financeur. Les grandes villes s'impliquent aussi notamment *via* des projets éducatifs globaux.

Les **établissements culturels** (musée, bibliothèque, centres dramatiques…) se sont largement impliqués[463].

Tout en gardant leur liberté artistique, les artistes ont un rôle essentiel (transmission, résidences d'artistes, …), sachant que la question des rémunérations de l'intervention artistique est un sujet important (commanditaire, modalité en lien avec le régime d'intermittence, etc.). Par ailleurs, des démarches de formation des artistes pour intervenir auprès des jeunes ont été entreprises.

Il existe depuis 1999 une **charte « Culture – Education populaire** » signée avec plusieurs fédérations d'éducation populaire. Des DRAC ont engagé des partenariats avec des maisons des jeunes et de la culture.

Il existe 17 **pôles régionaux d'éducation à l'image** qui touchent environ 2 millions de jeunes par an.

5 schémas locaux d'organisation de l'éducation artistique et culturelle peuvent être distingués[464] :

- *Une politique intégrée* dans les territoires qui recherchent une cohérence de l'éducation artistique et culturelle dans les politiques culturelles, éducatives, jeunesse ou de la ville. Elles cherchent généralement à articuler les différents **temps de l'enfant**, et notamment les temps scolaires et hors scolaires. Elles ont généralement conduit à développer des équipements culturels de proximité ; elles sont essentiellement portées par des structures ou associations culturelles, parfois au détriment de l'intercommunalité.
- *Une politique ciblée* moins globalisante que la précédente, qui définit des priorités : par exemple la définition de pôles d'intervention, soit pour promouvoir des logiques d'excellence ou de spécialisation (développement de disciplines spécifiques en évitant le saupoudrage…) ; consolidations progressives des actions et des ressources (développement de la lecture ou du spectacle vivant autour d'un festival jeunesse…) aux niveaux intercommunal notamment, mais parfois avec moins de synergies entre les acteurs d'autres dispositifs touchant aux domaines culturels. (socioculturel…).
- *Une gouvernance multipolaire piloté à la fois par des communes investies,* des structures culturelles et des établissements d'enseignement artistique : elle permet souvent l'émergence d'une offre de qualité et diversifiée mais peut pâtir d'une complexité.

[463] Depuis 2008 une circulaire ministérielle demande qu'un volet éducation artistique et culturelle soit intégré aux structures subventionnées par l'Etat. L'éducation artistique et culturelle est inscrite au fondement des structures labellisées et conventionnées par le ministère depuis la loi adoptée en juillet 2016.
[464] Enel, *op. cit.*

- *Une approche segmentée :* des offres de qualité peuvent émerger, mais dans un contexte d'ignorance mutuelle entre opérateurs (médiateurs communaux, structures culturelles ; parc naturel régional ; opérateurs privés….).

GLOSSAIRE

AEDE : Agir ensemble pour les droits de l'enfant

AEEH : Allocation d'Education d'Enfants Handicapés

AFEV : Association de la fondation étudiante pour la ville.

AGORES : Association des directeurs de restauration territoriale

ALSH : Accueil de Loisirs Sans Hébergement

ANACEJ : Association Nationale des Conseils d'Enfants et de Jeunes

ANCV : Agence nationale pour les chèques vacances

ANDEV : Association des directeurs de l'éducation des villes

ARF. : Association des Régions de France

ARS : Agence régionale de santé

ASC : Agence du Service Civique

ATEC : Association Temporaire d'Enfants Citoyens

AVEL : Aide aux Vacances des Enfants Locales

AVEN : Aide aux Vacances des ENfants

AVF : Aide aux Vacances Familiales

AVS : Aide aux Vacances Sociales

CAF : Caisse d'allocations familiales

CARSAT : Caisse d'Assurance Retraite et de la Santé au Travail

CCAS : Centre Communal d'Action sociale

CEMEA : Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation actives

CEJ : Contrat enfance jeunesse

CESE : Conseil économique, social et environnemental

CESER : Conseil économique social et environnemental régional

CFEEDD : Collectif Français d'Education à l'Environnement et au Développement Durable

CIDE : Convention International des droits de l'enfant

CIPDR : Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation

CIRASTI : Collectif français des expos science

CLEMI : Centre de Liaison de l'Enseignement et des médias d'Information

CME : Conseil municipal d'enfants

CMJ : Conseil municipal de jeunes

CNAF : Caisse Nationale d'Allocations Familiales

CNAJEP : Comité pour les relations nationales et internationales des Associations de Jeunesse et d'Education Populaire

CNES : Centre National d'Etude Spatial

COFRADE : Conseil Français des Associations pour les Droits de l'Enfant

COG : Convention d'Objectifs et de Gestion

CSTI : Culture Scientifique Technique Industrielle

CVC : Conseil de la Vie Collégienne

CVL : Conseil de la Vie Lycéenne

DJEPVA : La Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative.

DRAC : direction régionale des affaires culturelles

DEPS : Département d'Etudes de la Prospective et des Statistiques

DGCS : Direction Générale de la Cohésion Sociale

EAC : Education artistique et culturelle

E.H.E.S.P : Ecole des hautes études en santé publique

ENOC: European Network of Ombeduspersons for Children

E.M.I. : Education aux Médias et à l'Information

EP : Etablissement Public

EPCV : Enquête Permanente sur les Conditions de Vie

EPS : Education physique et sportive

ETP : Equivalent Temps plein

FNE : France Nature Environnement

FFJM : Fédération Française des Jeux Mathématiques

IDF : Ile de France

IFOP : Institut Français d'Opinion Publique

I.N.J.E.P. : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

IMP : Indemnités pour mission particulière

INSEE : Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques

ITYM : International Toumament of Young Mathematicians

JA : Junior Association

Loi LCAP : Loi relative à la liberté de la création, à l'architecture et au patrimoine

QPV : Quartier politique de la Ville

Loi NOTRe : Nouvelle organisation territoriale de la République

MEOS : Mission d'Etude et d'Observation Statistique

MILSET : Mouvement International pour le loisir scientifique et technique

MCC : Ministère de la Culture et de la Communication

N.A.P. : Nouvelles Activités Périscolaires

OMT : Organisation Mondiale de Tourisme

ONPES : Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale

OVlej : Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes

PEDT. : Projet éducatif territorial

QF : Quotient Familial

REP : Réseau d'Education Prioritaire

RFFLabs : Réseau Français des FabLabs

R.N.J.A. : Réseau National des Juniors Associations

SNCSTI : Stratégie nationale de culture scientifique technique et industrielle

TAP : Temps d'activité périscolaire

TFJM2 : Tournoi Français des Jeunes Mathématiciennes et Mathématiciens

TLT : Temps et Lieux Tiers

UFOLEP : Union française des Œuvres Laïques d'Education Physique

UGSEL : Fédération sportive éducative de l'enseignement catholique

UNAT : Union Nationale des Associations de Tourisme et de Plein-air

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

USEP : Union sportive de l'enseignement de Premier degré

UNSS : Union Nationale des Sports Scolaires

ZAC : zone d'aménagement concerté

ZAU : Zonage en Aire Urbaine

ZUS : Zone urbaine sensible