

Lettre d'Hubert Montagner à Najat Vallaud Belkacem

- 20 JANV. 2015
- PAR [SEBASTIEN ROME](#)
- ÉDITION : L'EDUCATION, NOTRE AMIE....

Les enseignants ne sont pas les seuls à avoir eu le tournis avec la Valls des ministres de l'Éducation en 2014. Hubert Montagner, ancien directeur de recherche à l'INSERM, grand connaisseur des rythmes biologiques de l'enfant, avait commencé à reprendre le dossier des rythmes scolaires avec Benoit Hamon. Les travaux étant "suspendus" par le changement de gouvernement, Hubert Montagner fait part de son analyse de la situation.

Les enseignants ne sont pas les seuls à avoir eu le tournis avec la Valls des ministres de l'Éducation en 2014. Hubert Montagner, ancien directeur de recherche à l'INSERM, grand connaisseur des rythmes biologiques de l'enfant, avait commencé à reprendre le dossier des rythmes scolaires avec Benoit Hamon. Les travaux étant "suspendus" par le changement de gouvernement, Hubert Montagner fait part de son analyse de la situation.

Madame la Ministre,

initialement prévue au mois de juin 2014 après une audience en mai 2014 avec le Ministre Monsieur Benoit HAMON, une nouvelle rencontre avait été reportée au mois de septembre 2014. Soucieux de respecter mon engagement après son retrait du gouvernement, j'ai souhaité par l'intermédiaire de votre secrétaire particulière que vous me receviez au sujet de la question dite des «rythmes scolaires», sujet central de mon entretien avec Monsieur Benoit HAMON. Par un courriel daté du 22 septembre 2014, votre chef de cabinet, Monsieur Alexander GRIMAUD, m'a informé que les contraintes de votre agenda ne vous permettaient pas de me recevoir « *dans l'immédiat* ».

Cependant, devant l'impasse dans laquelle le Ministère de l'Education Nationale n'en finit pas de se fourvoyer, en toute indépendance et sans rechercher le moindre avantage personnel, j'ai décidé de vous écrire une longue lettre, susceptible de vous apporter un éclairage sans fard sur la réforme des « rythmes scolaires », incroyablement bâclée. Pourtant, elle était une « pièce » maîtresse du projet de « refondation de l'école » initiée par le très lucide, courageux et responsable Ministre Vincent PEILLON, serviteur émérite de la République française et, objectivement, défenseur des droits fondamentaux de l'enfant (il y en a si peu, malgré les déclarations vertueuses d'élus et de « leaders » politiques de toutes obédiences qui rivalisent dans la démagogie). **Un aménagement du temps scolaire enfin humaniste, réaliste, intelligent, civique... et « socialement juste », est nécessaire si on veut réellement qu'à l'école primaire chaque élève puisse s'engager à son « rythme » (quand il est prêt) dans les apprentissages et acquisitions qui fondent la réussite scolaire, sociale, intellectuelle... quelles que soient ses particularités. Tout d'abord, pour être couronnée de succès, une réforme des « rythmes scolaires » ne peut faire l'impasse sur l'éternel oublié à tous les âges : l'enfant dans ses dimensions d'enfant (j'ai constaté maintes fois que le Ministère de l'Education Nationale ne connaissait que les élèves... c'est toujours vrai).** Pourtant, de nombreuses recherches scientifiques ont été consacrées à l'enfant dans ses différents lieux et milieux de vie, au cours de son développement et tout au long de son « parcours », des premières années à l'adolescence. En particulier, celles qui ont été publiées dans des périodiques internationaux à comité de lecture, c'est à dire examinées, jugées et validées par des pairs indépendants, dégagés des controverses ou polémiques franco-françaises. On dispose ainsi, et notamment, de données fiables sur « l'enfant devenu écolier » pour nourrir la réflexion, le débat et les propositions au sujet de son accueil à l'école, à partir d'études reproductibles et vérifiables, et non pas à partir de rapports et de discours incertains, infondés ou non étayés de technocrates, d'experts auto proclamés, parfois de mystificateurs. S'agissant du développement et des rythmes biologiques de l'enfant-élève, il n'y a aucun expert au Ministère de l'Education Nationale... malgré les apparences.

Considérer le petit de l'Homme dans ses dimensions imbriquées d'enfant et d'élève est, sans aucun doute, un fondement pour sa réussite scolaire, sociale, civique... et un fer de lance majeur dans le combat contre les inégalités et injustices sociales.

UN PEU D'HISTOIRE. LA VRAIE QUESTION DE L'ECOLE

Si je me permets de vous adresser la présente lettre ouverte, c'est aussi parce que j'ai eu l'honneur d'être impliqué dans l'histoire « récente » des « Rythmes scolaires ». Tout d'abord, j'ai eu le privilège de piloter en 1980 et 1982 les colloques fondateurs sur les temps et rythmes de l'enfant, en collaboration avec le Syndicat National des Instituteurs (le Secrétaire Général du SNI était le remarquable Guy GEORGES), la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves (le Président était l'avocat renommé Jean CORNEC) et la Ligue Française d'Hygiène mentale (MGEN). **Nous avons bénéficié de la participation, évidemment indispensable, de scientifiques, de médecins, d'enseignants, d'éducateurs... dont les études, analyses et/ou pratiques étaient guidées par la même exigence de refondation de l'école à partir des connaissances accumulées sur l'enfant en tant que personne, et pas seulement dans sa « condition » d'élève, de la petite enfance à l'adolescence.** Sans occulter les contraintes des différents partenaires du « petit de l'Homme » dans ses différents lieux et milieux de vie (voir l'ouvrage « Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent » édité par STOCK en 1983). Plus récemment, j'ai eu l'honneur d'animer le colloque pluridisciplinaire qui s'est tenu à PARIS en 2002 à l'initiative de la FCPE (voir le livre « L'enfant, la vraie question de l'école ». édité en 2002 par les Editions Odile JACOB). Principaux éducateurs de l'enfant et, bien évidemment, références majeures à tous les âges, les parents et les enseignants ont pu ainsi s'exprimer en toute liberté, principalement sur l'aménagement du temps scolaire. De toute évidence, les équipes politiques au pouvoir et l'administration du Ministère de l'Education Nationale ont ignoré, « oublié » ou galvaudé leurs avis, questions, réflexions et propositions.

Entre 2012 et 2014, J'ai eu le privilège d'être souvent invité dans différentes régions de FRANCE (et à l'étranger) à des séminaires, conférences-débats, forums, colloques... par des Maires et d'autres élus, des fédérations de parents, des groupements d'enseignants ou

d'éducateurs, des mouvements pédagogiques, des syndicats, associations, organisations... J'ai pu ainsi entendre des analyses, espoirs, incompréhensions, colères, révoltes, inquiétudes, angoisses... que les dirigeants du Ministère de l'Education Nationale ignorent, « dénaturent » ou tournent en dérision avec une suffisance inacceptable. Il est regrettable et dommageable que, s'agissant de questions complexes et compliquées telles que l'aménagement du temps scolaire, c'est à dire, plus globalement, l'aménagement du temps des enfants dans la journée, la semaine et l'année (voir plus loin), les Ministres qui se succèdent, les équipes ministérielles nouvellement constituées, les « Directions forteresses » et l'Inspection Générale du Ministère de l'Education Nationale, soient « amnésiques », avec la *tabula rasa*, l'approximation et la « vérité révélée » pour principes. La discontinuité, la suffisance, l'ignorance, l'interprétation fantaisiste ou partisane des données de la recherche, la « science infuse », les dogmatismes, les « catéchismes », les ambitions mal contenues, les impostures et les pouvoirs occultes (mais connus), génèrent forcément l'incohérence et la cacophonie. Avec pour cortège les affirmations péremptoires, les écrans de fumée, les mensonges, les médisances, les dialogues de sourds, les pertes de temps, de confiance, de crédibilité, d'efficacité, d'argent... et/ou les conflits d'égo inacceptables. C'est indécent quand il s'agit des droits, équilibres fondamentaux et intérêts majeurs des enfants... au fond, de leur avenir. **Les victimes sont d'abord les enfants, encore et toujours les enfants, en particulier les plus démunis et vulnérables qui cumulent les souffrances personnelles, familiales, scolaires, sociales, culturelles... Ceux que l'on dit en échec scolaire et ceux (souvent les mêmes) qui, ayant des « troubles » du comportement ou du développement réels ou supposés, ne bénéficient pas de la même considération que les autres. Sans compter les enfants handicapés que, dans de nombreuses écoles, on ne peut pas ou ne « sait » pas accueillir, ou qu'on ne veut pas accueillir. Comment peut-on accepter une telle discrimination qui bafoue évidemment les Droits de l'Homme ?**

Souvent en décalage, dissonance, discordance ou désaccord, parfois en rupture, par rapport à ceux qui les ont précédés et à ceux qui ont une connaissance concrète et étayée des enfants dans leurs différents milieux de vie (milieu familial, crèches, écoles, centres de loisirs...), les « équipes » qui se succèdent au Ministère de l'Education Nationale sont souvent aveugles, sourdes, inaudibles, incompréhensibles, incohérentes... non seulement pour les parents et les familles, les enseignants, les éducateurs et les autres acteurs de l'école, mais aussi dans l'opinion publique. Sans oublier les

observateurs et experts étrangers, sidérés par l'incapacité de la FRANCE à « écouter » réellement ses enfants et à concevoir une école qui sache conjuguer le bien-être, l'épanouissement (selon le LAROUSSE, s'épanouir, c'est « *se développer dans toutes ses potentialités* »), la confiance en soi et dans autrui, l'autonomie, l'envie d'apprendre, la réussite, la créativité. L'école ne peut en effet se réduire à la transmission formelle des savoirs et connaissances dans le cadre formaté de programmes irréalisables (« l'instruction »), même si la plupart des enseignants savent proposer des temps non pédagogiques et des « activités libres » à leurs élèves, tout en acceptant leurs propositions avec bienveillance. Mais, c'est à leur initiative et sans cadres ni perspectives bien définis.

Faut-il souligner que nous ne sommes plus au début du XX^{ème} siècle, et qu'il est nécessaire de concevoir une école qui permette à chaque enfant de développer des initiatives, stratégies, outils, conduites, modes de pensée, innovations... pour répondre avec succès aux questions posées par les multiples changements de la société et les transformations de l'environnement, quel que soit l'immense mérite du Ministre Jules FERRY d'avoir institué une école publique, laïque et gratuite pour tous les enfants de la République ? Faut-il rappeler en permanence que la remarquable Pauline KERGOMARD et ses collègues, malheureusement « oubliées », ont sorti les jeunes enfants des asiles en créant au XIX^{ème} siècle une école maternelle dont la qualité a été enviée par « toute la planète » ? Il est très regrettable que son projet humaniste ait été « dénaturé » et « détricoté » au fil du temps avec, notamment, la croyance dogmatique, quasiment religieuse que, dès la petite enfance, la clé de la réussite scolaire est que le « petit de l'Homme » soit préparé « à se préparer... à se préparer encore » aux apprentissages dits fondamentaux, afin que chacun maîtrise obligatoirement le « langage académique », la lecture, l'écriture et le calcul avant la fin du cours préparatoire. « On » n'en finit pas de « les préparer à se préparer »... dès l'âge de deux ans, comme dans les jardins d'éveil créés par Madame Nadine MORANO. Les pouvoirs en place au Ministère de l'Education Nationale et les intronisés « sachants » de l'école et du « monde de l'Education » considèrent ainsi implicitement que l'appropriation des savoirs et connaissances non « fondamentaux » est accessoire, en tout cas secondaire ou « tertiaire », même si, pour se dédouaner et éviter le débat, ils mettent en avant les activités proposées par les enseignants de l'école maternelle, souvent ingénieux et effectivement soucieux des besoins et intérêts de l'enfant (élaboration de constructions, compositions et montages divers, arts plastiques, jeux,

musique, chant, danse, conquête maîtrisée de l'espace...). Au fond, selon cette conception déterministe, les enfants doivent être formatés dès la petite section de l'école maternelle pour qu'ils sachent bien parler, et surtout lire, écrire et compter entre six et sept ans, comme s'ils étaient programmés génétiquement, familialement, socialement, culturellement... pour devenir à cet âge des écoliers enfermés dans les programmes pensés et imposés par les « ayatollahs » du système. En d'autres termes, selon cette « bible », les enfants de deux à quatre ans devraient être déjà préparés ou se préparer au concours d'entrée à l'Ecole Polytechnique ou à une inscription dans une université prestigieuse (va t'on envisager de préparer le fœtus à « se préparer... à se préparer » aux apprentissages fondamentaux ?). **Pris en otages dans les rets d'une conception déterministe, élitiste... et simpliste de « l'éducation-instruction », malheureusement prônée ou partagée par de nombreux parents, enseignants, élus... y compris les plus éclairés, les élèves sont niés dans leurs dimensions d'enfant autonome, émotif, affectif, curieux, explorateur, conquérant, critique, social, intelligent et créatif.** « On » ne sait pas reconnaître leurs capacités à s'approprier les objets, situations, espaces et environnements les plus divers, à découvrir par eux-mêmes les particularités et ressources de leurs différents lieux et milieux de vie, à libérer toute la gamme de leurs possibilités, potentialités, savoirs-être, savoirs faire, savoirs penser... seuls ou en interactions avec des partenaires multiples, notamment les pairs au même niveau de développement. Tout en acquérant de nouvelles particularités et ressources, dès lors que l'environnement s'y prête. « On » ne sait pas reconnaître à sa juste valeur le jeu pour le jeu (les actes et activités ludiques sans autre finalité que jouer pour jouer), les « constructions » manuelles, gestuelles, corporelles, émotionnelles, affectives, sociales, cognitives, intellectuelles, virtuelles... qu'il stimule et nourrit, la plongée dans l'imaginaire et la créativité sans bornes dont il est le ferment. « On » ne sait pas imaginer et conceptualiser les modes de fonctionnement, stratégies, outils, espaces, situations et environnements qui puissent permettre aux enfants (à tous les enfants) de révéler, structurer et faire fructifier toute la gamme de leurs capacités masquées, « cachées », inhibées, souvent inattendues et surprenantes, en particulier avec des partenaires stimulants, acceptés ou choisis. Sans que la découverte et la conquête du « monde extérieur », les interactions et relations interpersonnelles, la pensée, l'imaginaire, la créativité, l'humour, l'esprit critique... soient formatés par une logique aveugle et déterministe qui se veut cartésienne (voir l'ouvrage du neurobiologiste américain Antonio DAMASIO « L'erreur de DESCARTES », édité par FLAMMARION). **Il faut enfin permettre aux enfants de débrider et libérer leur cerveau et leur corps pour que leurs ressources réelles ou potentielles puissent se conjuguer avec**

leur « engagement » dans les différents apprentissages scolaires (« fondamentaux » ou autres), en alliance avec les différents professionnels concernés (enseignants, RASED, ATSEM, intervenants extérieurs...) dont la mission est d'aider le « petit de l'Homme » à « grandir » dans ses dimensions imbriquées d'enfant et d'élève pour qu'il puisse s'approprier les multiples savoirs et connaissances qu'il ne peut pas, ne sait pas ou ne veut pas acquérir par lui-même. Quand va t'on comprendre qu'il y a antinomie entre la notion de programme scolaire et le développement « buissonnant » du jeune enfant ?

LES « RYTHMES SCOLAIRES »

S'agissant des « rythmes scolaires », les enfants ne comprennent rien aux organisations temporelles qui leur sont imposées dans le tumulte des discours contradictoires et égoïstes des parents, enseignants, élus... Qui a fait l'effort de leur expliquer, de les écouter, de les entendre et d'essayer de les comprendre avec bienveillance et patience ? Faut-il s'étonner que beaucoup d'enfants-élèves (en tout cas, « beaucoup trop ») « traînent les pieds » à l'idée de se rendre à l'école, et vivent tous les jours dans l'inquiétude, l'anxiété, l'angoisse, l'aversion, les peurs... à l'idée (et la réalité) qu'il faut y aller... malgré tout. Selon une enquête publiée par le journal LIBERATION il y a quelques années, 42% disaient avoir « mal au ventre » en se rendant à l'école (« avaient la peur au ventre »), et 24% ne comprenaient pas ce qu'on leur demandait en classe. Ce qui conforte le réquisitoire sévère de Peter GUMBLE, grand reporter (francophile et francophone) de Time Magazine dans son livre édité par GRASSET « On achève bien les écoliers ». Les études longitudinales et le dialogue apaisé avec les enfants confirment qu'il y a effectivement un nombre non négligeable d'écoliers qui n'ont pas envie d'aller à l'école, ou n'en ont plus envie, ou encore qui ont peur de s'y rendre, faute de former l'idée qu'ils peuvent être accueillis avec bienveillance, et être reconnus comme des personnes à part entière. Dès lors, comment pourraient-ils vraiment s'ouvrir aux messages du Maître ou de la Maîtresse ? Comment pourraient-ils être vraiment vigilants, attentifs et réceptifs ? Comment pourraient-ils faire l'effort de mobiliser leurs processus cognitifs, leurs ressources intellectuelles, leur imaginaire... afin de mieux comprendre et de mieux apprendre ?

Pourquoi faut-il toujours « rappeler » que l'école a été instituée pour les enfants, et n'appartient pas aux enseignants ou à leurs syndicats ni aux parents ou familles, ni même aux responsables du système éducatif, fussent-ils élus par le peuple ? C'est évidemment un bien commun de la nation dans toutes ses composantes. Faute de lucidité ou de courage, à l'exception du Ministre Vincent PEILLON et de ses collaborateurs, le Ministère de l'Education Nationale n'en finit pas d'écoper un bateau ivre qui prend l'eau en permanence, malgré la qualité de ses pédagogues, éducateurs et rééducateurs. Faut-il s'étonner que l'école de la FRANCE soit sévèrement évaluée par l'OCDE, non seulement pour le « niveau scolaire » des élèves, mais aussi pour les inégalités sociales que son mode de fonctionnement génère ou amplifie, alors que « tout le monde » prétend les combattre (dans la dernière enquête PISA parue en 2014, la FRANCE occupe le 25ème rang sur 65 et son école apparaît comme l'une des plus inégalitaires) ?

Madame la Ministre, la nouvelle équipe que vous avez constituée et l'administration de votre ministère auront forcément des difficultés récurrentes à sortir des engrenages générés par les aménagements aberrants du temps scolaire qui ne respectent nullement les besoins et intérêts des « enfants élèves » dans leurs différences. C'est à dire, le « rythme de développement individuel » (le « scénario-carte d'identité » des « émergences » et « constructions » individuelles qui ne se confond pas avec les âges successifs), les rythmes biologiques, les « rythmes d'action » (enfants dits lents, indécis, « réactifs », « précipités », « brouillons »...), les rythmes d'apprentissage et d'acquisition. Les plus « pénalisés » sont encore et toujours les plus démunis, déboussolés et vulnérables dont la famille est elle-même démunie, déboussolée et vulnérable. C'est à dire, ceux qui sont en souffrance pérenne ou récurrente à la maison, à l'école, dans la cité, en milieu rural... et ailleurs. En manque de réussite ou en échec, beaucoup d'entre eux ne forment même pas l'idée qu'ils sont capables, eux aussi, de comprendre, d'apprendre et de réussir, alors que le cerveau de **Homo sapiens sapiens** se caractérise notamment par sa plasticité, et qu'il « autorise » donc à tous les âges les flexibilités, acquisitions et constructions intellectuelles les plus diverses et complexes... sans limite.

Le cadre incontournable des 24 heures, unité de temps universelle

Le Ministère de l'Education Nationale n'a pas réellement compris, ou ne veut pas comprendre, qu'un nouvel aménagement du temps scolaire ne peut avoir de sens et de conséquence positive que s'il repose tous les jours sur le socle immuable des 24 heures. Rythmée par l'alternance d'une phase éclairée et d'une phase obscure, la journée de 24 heures est forcément le socle universel et incontournable qui « supporte » et synchronise au quotidien le rythme veille-sommeil (en d'autres termes, l'alternance de « l'activation corporelle et cérébrale » le jour et du « repos » la nuit), quels que soient les cultures, lieux de vie, habitats, particularités sociales, « régimes politiques »... Les rythmes plus ou moins synchrones et imbriqués jour/nuit et veille/sommeil déterminent l'emplacement au cours de la journée du ou des « temps forts » de la quasi totalité de nos fonctions biologiques, c'est à dire le(s) moment(s) où les valeurs des variables, paramètres, indicateurs biologiques... sont les plus élevées et, « en creux », le(s) « temps faible(s) ». En d'autres termes, nos cellules, nos organes et notre organisme ne « font » pas n'importe quoi n'importe quand, quelles que soient la vitalité, la volonté, le pouvoir, l'intelligence et le projet des personnes. C'est le domaine de la chronobiologie. Les rythmes sont dits circadiens quand les variables ou paramètres que l'on considère se reproduisent à l'identique toutes les 24 heures environ (il y en a d'autres dont la période est très courte ou dont la période est plus ou moins longue). Par exemple, le « temps fort » de la sécrétion d'hormones anti-inflammatoires par le cortex des glandes surrénales (le cortisol, la cortisone, plus globalement les corticostéroïdes), est observé sur toute la planète entre 06h00 et 08h.00-09h00 si on prend minuit comme référence, quelles que soient les particularités personnelles, familiales, sociales, culturelles... des personnes, et quels que soient la latitude, le lieu de vie, l'habitat... Plus généralement, « le temps fort » de la sécrétion de la quasi totalité des hormones est observé après minuit, le plus souvent entre 02h.00 et 05h.00, toujours avec minuit comme référence, parfois le milieu du « temps de sommeil ». Très différent, un autre exemple est celui des variations de la température corporelle au cours des 24 heures. Les valeurs les plus élevées se situent en effet entre 16h.00-17h.00 et 20h.00-22h.00 selon les individus et en fonction de diverses variables. Elles reflètent le temps fort du métabolisme. C'est alors que la force musculaire est maximale et que les coordinations motrices sont optimales. Le créneau temporel de 16h.00 à 22h.00 se prête ainsi aux activités physiques et sportives, et aux activités ludiques « dévoreuses » « d'énergie ». On pourrait multiplier les exemples.

Cependant, quelles que soient les réalités de la chronobiologie, chaque temps influence évidemment le(s) temps suivant(s), tout en étant influencé par le(s) temps précédent(s), que les variables soient physiologiques, psychophysiologiques, psychiques ou intellectuelles. Concrètement, et par exemple, si le niveau de vigilance (« d'alerte » par rapport aux stimulations et informations extérieures), les capacités d'attention, la réceptivité, la mobilisation des processus cognitifs et les « performances » sont à leur plus haut niveau chez les enfants-élèves de l'école élémentaire entre 09h.00 environ et la fin de la matinée pour un réveil autour de 06h.30-07h.00 et une entrée en classe à 08h.30, elles sont influencées par les expériences individuelles et le vécu de chaque enfant au cours des temps précédents et par ce qu'il s'attend à vivre pendant les temps suivants. A tous les âges, la réminiscence ou « l'imprégnation » de ce qui a été vécu aux plans émotionnel, affectif, intellectuel... la projection dans le temps et l'anticipation des événements sont évidemment permanents chez les êtres humains. Ce sont des fonctions « ordinaires » du cerveau. **En conséquence, le « temps fort » de la vigilance, des capacités d'attention... qui se prête logiquement à une transmission optimale des connaissances et aux apprentissages, doit être conçu en tenant compte de « l'ambiance » et des événements que les différents enfants ont pu vivre « en amont », et en anticipant les « temps « à venir », en fin de matinée et au delà** (il faut souligner qu'il y a des différences dans la durée de ce « temps fort » d'un âge à l'autre, et qu'on ne peut donc le concevoir de la même façon au cours préparatoire et dans les cours moyens de l'école élémentaire). En aménageant la matinée pour que les temps familiaux, préscolaires, scolaires et non scolaires se succèdent et s'imbriquent sans rupture, stress, peur, inquiétude, appréhension, anxiété ou angoisse, on fournit aux enfants un cadre de repères prévisibles et rassurants. On leur permet de s'installer dans une continuité sécurisante de bien-être (ou de non mal-être) avec des perspectives non négatives, en tout cas lorsque les transitions sont bien conçues. Les enfants qui évoluent en permanence ou de façon récurrente dans l'insécurité affective (le sentiment d'être abandonnés, délaissés, oubliés, maltraités, en danger) au sein d'un milieu familial qui cumule les difficultés de tout ordre, auraient alors la possibilité d'atténuer, « d'éponger », d'évacuer, de relativiser ou de dépasser la souffrance qui les mine, en tout cas le mal-être. C'est aussi le cas pour les enfants qui ont vécu depuis le réveil des événements inquiétants, anxiogènes, angoissants ou culpabilisants à la maison, sur le trajet de la maison à l'école et ailleurs (par exemple, s'ils sont reçus chez des tiers plus ou moins familiers ou dans une garderie). En outre, lorsqu'on aménage un lieu de façon appropriée pour que les enfants soient accueillis de façon bienveillante et sécurisante par des personnes qui ne les renvoient pas à leurs difficultés (voir plus loin), on peut leur donner

l'opportunité de vivre un dernier cycle de sommeil empêché ou écourté, et ainsi d'atténuer ou « d'éponger » les conséquences d'un déficit de sommeil ou de « troubles » du rythme veille-sommeil. Ils peuvent ainsi vivre un temps de détente réparateur (au moins un peu) qui facilite une arrivée apaisée et confiante à l'école.

Le temps préscolaire

S'agissant des déficits de sommeil nocturne et des « troubles » du rythme veille-sommeil (difficultés d'endormissement, réveils avec cauchemars ou terreurs chez les plus jeunes), il faut rappeler que les « phénomènes » physiologiques et psychiques qui « jalonnent » les cycles successifs, permettent de récupérer des fatigues accumulées, qu'elles soient physiques, (physiologiques) ou mentales (psychologiques ou intellectuelles). Dès le réveil, ils influencent le niveau de vigilance, les capacités d'attention, la disponibilité, les comportements, l'humeur, les façons d'être, de faire et de penser, l'imaginaire, les phantasmes, les performances et les relations sociales (temps des premières relations interpersonnelles de la journée au sein du milieu familial, perspective des interactions avec les partenaires de l'école et de la classe, anticipation des événements possibles, probables ou « programmés »). En d'autres termes, le temps du sommeil nocturne influence forcément la physiologie, les activités, l'univers psychique et la pensée des humains qui commencent « leur » journée. S'agissant des enfants, les déficits de sommeil et les « troubles » du rythme veille-sommeil se traduisent clairement par un retour plus lent à un état de vigilance suffisamment élevé qui leur permette de s'ajuster « à leur rythme » aux stimulations et informations de l'environnement, et en même temps par un décalage plus ou moins marqué dans la mobilisation de l'attention globale et sélective, la réceptivité, la disponibilité et la motivation. En particulier, lorsque les déficits et « troubles » sont répétés, fréquents et accentués tous les jours ou de façon récurrente. C'est ce qu'on observe à la maison, puis à l'école et en classe. Plus généralement, il faut aux différents enfants qui se réveillent ou sont réveillés une durée plus ou moins longue pour redevenir vigilants, attentifs, réceptifs et disponibles (en termes communs, « pour se réveiller »), et donc pour être efficaces dans le traitement des informations et messages « délivrés » en classe, en particulier dans le contexte des apprentissages fondamentaux. Malgré les différences interindividuelles, il est possible de faciliter à tous les âges le retour à la vigilance du « groupe-classe ». Par exemple, au cours préparatoire où, pour un réveil vers 06h.30-07h00, puis une entrée en classe et un début de l'enseignement à 08h.30, 68% des enfants bâillent autour de 09h.00 (ce qui n'est pas

évidemment un indicateur de vigilance élevée et soutenue). Plus globalement, la fréquence des bâillements est alors élevée chez l'ensemble des élèves. En outre, la fréquence des clignements et fermetures des yeux, des « regards » sans expression (dans le « vague »), des étirements et affaitements, des non réponses aux sollicitations du Maître ou de la Maîtresse, est également élevée autour de 09h.00 (elle est significativement supérieure à celle qu'on observe à 10h00 ou 11h00). Afin de permettre aux différents enfants de « finir de se réveiller » « à leur rythme », il est souhaitable que le début de la matinée scolaire (30 à 45 minutes selon les enfants, les jours, les âges, les classes) soit flexible. On peut organiser ce moment dès 08h.30 (ou avant, en fonction des arrivées échelonnées) pour qu'il autorise des « activités librement choisies » de détente corporelle et cérébrale, non contraignantes, à caractère ludique, récréatif, imaginaire, onirique... dans le cadre d'ateliers ouverts à tous les élèves de l'école, y compris ceux qui sont proposés et organisés par les enfants eux-mêmes. Et non pas consacrés à des exercices, tâches, apprentissages formels... qui s'inscrivent dans le programme pédagogique. En effet, **sans les « contraintes » inhérentes aux apprentissages scolaires et sans les « contraintes » pédagogiques, un premier temps de classe « libéré » de toute exigence formelle, dans une dynamique ludique d'interactions et de coopérations avec les pairs, sans compétition ou enjeu scolaire, est particulièrement important pour les enfants qui cumulent des déficits de sommeil, des « troubles » du rythme-sommeil et un sentiment récurrent d'insécurité affective. Sécurisante, ludique et socialisante, cette « soupe » peut permettre à tous les enfants d'entrer « à leur rythme » dans leurs « habit d'écolier ». Tous les jours, chacun a ainsi la possibilité d'éponger, d'évacuer, de relativiser, de « dépasser »... ses déficits de sommeil, ou ses « troubles » du rythme veille-sommeil, ainsi que l'insécurité affective qui le mine, au moins partiellement.**

Mais, cela ne suffit pas. Si on veut que chaque enfant-élève puisse tirer son épingle du jeu en débutant la journée par un « temps sujet » qui autorise l'apaisement, la détente, la bienveillance, la récupération physique et mentale et le dépassement de l'insécurité affective qui a pu se développer « en amont », il faut aller plus loin. Il est en effet souhaitable qu'un lieu d'accueil soit conçu pour recevoir les enfants dont les parents ont une activité professionnelle avec des horaires contraignants qui ne leur permettent pas d'accompagner les enfants à l'école. C'est le cas par exemple des personnels de l'hôtellerie, de la restauration, des hôpitaux, de certaines entreprises... qui n'ont pas la possibilité de les confier à des tiers. Plus généralement, et sans équipement onéreux, un tel lieu doit être ouvert aux enfants qui ont

une forte probabilité de cumuler les déficits de sommeil, les « troubles » du rythme veille-sommeil et l'insécurité affective, en permanence ou de façon récurrente. Aménagé pour favoriser l'endormissement (matelas, alvéoles, nids, niches, hamacs, structures de blottissement ...), un endroit calme permet aux écoliers de vivre un dernier cycle de sommeil écourté ou supprimé dans le milieu familial. De courte durée, ce cycle est essentiellement « consacré » au sommeil paradoxal, « soupape » de l'affectivité, de la sexualité et de la vie relationnelle. Pendant les phases de sommeil paradoxal, il y a aussi une facilitation des processus de mémorisation et une consolidation des apprentissages. Des conditions sont ainsi créées pour que les enfants « insécures » puissent devenir peu ou prou « sécures », en tout cas moins « insécures », après avoir évolué dans une ambiance anxieuse à la maison ou vécu des événements insécurisants, surtout s'ils sont durables ou récurrents. Revenus en classe, ces enfants ont ainsi une plus forte probabilité de se réaliser comme élèves plus vigilants, attentifs, réceptifs et disponibles. En effet, **en manque de sommeil et de sécurité affective, un enfant fatigué physiquement et/ou mentalement, anxieux, angoissé ou culpabilisé, ne peut traiter aussi bien que les autres les informations et messages transmis par le pédagogue, en tout cas leur donner tout leurs sens et toute leur signification, ni d'en avoir envie, ni même de former l'idée qu'il est capable d'apprendre.**

Malheureusement, dans la « bataille de chiffonnier » des « rythmes scolaires », les temps préscolaires ont été « oubliés », comme si tous les enfants pouvaient devenir des élèves dès leur arrivée à l'école par un « coup de baguette magique ». Considérés implicitement comme des variables d'ajustement et sans vécu préscolaire, ils ont été déplacés sans vergogne comme des pions sur un échiquier d'égoïsmes, d'intérêts, de dogmes, d'idéologies et « d'églises » de tout ordre, incapables de concevoir le temps scolaire dans l'intérêt supérieur de l'enfant. Pourtant, en raison de l'évolution de la famille et de la société dans un environnement de plus en plus compliqué, complexe, stressant et anxieux, il est nécessaire d'aménager des structures préscolaires qui ne soient pas des garderies, des « consignes de gare » pour y déposer un ou plusieurs « bagages-enfants » ou des « lieux d'abandon », mais des milieux de vie dans lesquels les enfants peuvent être reconnus dans leurs dimensions d'enfant endormi en quête de sécurité affective, sans être envahis par les peurs, l'anxiété ou la culpabilité. Entre famille et école, à l'abri des jugements et des tumultes, alors qu'ils ne sont pas encore dans la « peau » d'un élève, ils peuvent laisser filer leur imagination et leurs espoirs, et

ne pas se vivre comme des écoliers en échec. Il faut organiser en même temps une information fiable, lisible, audible et compréhensible auprès des parents, des familles, des enseignants et des autres acteurs de l'école sur les conséquences au quotidien des déficits de sommeil, des « troubles » du rythme veille-sommeil, et des conditions de vie qui peuvent « enfoncer » ou faire « basculer » un enfant dans l'insécurité affective. Non culpabilisante ou stigmatisante, l'information serait organisée sous la responsabilité des Ministères de l'Education Nationale, de la Santé et de la Famille, avec l'aide de scientifiques, de médecins et d'autres professionnels concernés.

la transition entre le temps scolaire de la matinée et le temps méridien afin que les enfants-élèves ne développent pas un sentiment d'oubli, de délaissement, « d'abandon » ou de rejet à la sortie des classes (11h.30, parfois 12h.00 selon les écoles), dans l'attente du déjeuner à la maison, à la cantine ou dans un autre lieu de restauration.

Le temps méridien devrait être conçu comme un entracte qui permette d'articuler sans rupture la matinée scolaire et les temps de l'après-midi, et qui contribue à la réussite de la journée scolaire en facilitant la détente, le bien être, l'épanouissement, « l'émergence » et la lisibilité de possibilités, potentialités et compétences non observés pendant les temps familiaux ou les temps scolaires. Mais, pour que cela soit possible, l'aménagement du temps méridien doit tenir compte de phénomènes qui ne se prêtent pas à priori à une forte mobilisation des ressources intellectuelles ni des ressources corporelles au cours d'activités physiques et sportives peu ou prou éprouvantes, ou même d'activités ludiques qui nécessitent beaucoup d'énergie. En effet, selon les données de la recherche, il y a entre 12h00 et 14h.00 (un peu avant ou un peu après) une « dépression » de la vigilance corticale, une augmentation de la durée et de la fréquence des indicateurs de somnolence, et une augmentation significative du rythme cardiaque.

Tout d'abord, la fin de la matinée scolaire devrait être un moment de transition flexible qui autorise au moins partiellement la récupération des fatigues, lassitudes ou « usures » générées par le temps de classe, en particulier les situations formelles d'apprentissage, forcément contraignantes, en tout cas pour la plupart des enfants (59% des enfants du cours préparatoire bâillent entre 11h.00 et 11h.30). Il faut concevoir ce « moment de vacuité » (personne ne s'en préoccupe sérieusement) comme une possibilité de

« respiration » du cerveau, de détente corporelle, de « défoulement » et de canalisation du « trop plein d'énergie » après trois heures de motricité contenue, seulement interrompues par quinze à vingt minutes de récréation. L'auto contrôle permanent et « obligé » de la motricité pendant les temps pédagogiques, conduit logiquement, à la sortie des classes, à des « explosions » corporelles et gestuelles, à une turbulence jugée excessive, à des bousculades et à des interactions plus ou moins conflictuelles.

Il serait donc judicieux que l'école se préoccupe du temps de transition entre la matinée scolaire et le temps de la restauration, en lien avec la Mairie, le tissu associatif et les autres partenaires concernés. La cour de récréation (souvent délaissée, elle n'est pas vraiment un lieu récréatif), l'environnement immédiat de l'école ou d'autres lieux pourraient être aménagés pour que tous les enfants puissent libérer leur « exubérance » corporelle et gestuelle dans des activités ludiques de canalisation du trop plein d'énergie contenue, des ateliers attractifs, des interactions accordées au cours de jeux dits de société ou autres (ajustements mutuels des comportements, émotions, affects et rythmes d'action), des déambulations, « courses », escalades, sauts... dans des secteurs équipés de « mobiliers sécurisés » (ce qu'on sait faire). Ou alors, qu'ils puissent satisfaire une envie, un désir, un projet... (immersion dans une « lecture tranquille » ; calligraphie, graffitis, dessins, peinture... sur une paroi ou un mur d'expression libre ; semis ou plantations dans un jardin potager ; « rencontres » avec des animaux et participation à leur alimentation, hygiène, bien-être...). Ils seraient accompagnés, soutenus et rassurés par des personnes bienveillantes et à l'écoute qui n'ont pas forcément des compétences techniques ou d'animation. Les enfants pourraient revenir dans ces lieux après le repas, et y rester jusqu'au début de l'après-midi pédagogique.

Le temps méridien doit aussi permettre aux enfants de faire une sieste réparatrice si leur rythme veille-sommeil comporte encore un épisode de sommeil à la mi-journée, à l'école maternelle mais aussi à l'école élémentaire, en particulier lorsqu'ils sont souffrants, convalescents ou perturbés par un événement familial, ou encore s'ils viennent de vivre un déménagement.

S'agissant du déjeuner, il est nécessaire de diminuer le niveau sonore du lieu de restauration pour qu'il ne soit pas une source de « fatigue ajoutée » (il faut des revêtements

appropriés du sol, du plafond et des cloisons, mais aussi des matériaux non générateurs de bruit pour les chaises, tables, couverts, ustensiles...). Il faut également réduire les allées et venues « erratiques », les bousculades et les sources de conflit. L'espace devrait être organisé en « ilots » séparés par des plantes, des panneaux décorés... qui se prêtent à une communication apaisée, détendue et conviviale entre les pairs rassemblés autour de la même table. Sans oublier évidemment la composition diététique des repas (et la saveur), le respect de la nourriture, l'apprentissage du « self service » et du « chacun à son tour » (qui peut être maîtrisé par les plus jeunes dès lors que les aliments sont facilement accessibles sur des supports ou des « meubles-réceptacles » appropriés, et que les objets sont adaptés.

la transition entre le temps méridien, le temps de l'après-midi scolaire et les temps dits périscolaires ou postcolaires.

C'est de toute évidence la principale source de conflit entre les responsables et militants politiques, les familles, les enseignants et le Ministère de l'Education Nationale depuis que les mairies doivent organiser l'accueil des enfants en dehors des temps scolaires pour se conformer aux décisions du Ministre Vincent PEILLON de réduire la durée du temps passé chaque jour en classe de six heures à cinq heures quinze, et de rétablir une semaine scolaire continue de quatre jours et demi, mais avec un retour en classe le mercredi matin... comme dans la plupart des pays européens. En refusant d'appliquer le décret du Ministre, certains Maires se sont mis hors la loi et se sont montrés irrespectueux des enfants, irresponsables et indignes. Ils ont en effet considéré les nouvelles modalités d'accueil des élèves en dehors des temps scolaires comme une contrainte insupportable pour l'équilibre budgétaire de « leur » commune, alors que, par exemple, le financement d'un « nième » rond-point ne soulève pas d'objection, même s'il ne sert à rien, ou presque. Faut-il abandonner les enfants en refusant de les accueillir à la sortie des classes, et les priver ainsi d'un « tiers-temps » de « respiration », de « décompression » et de libération des possibilités, potentialités, compétences, talents... qu'ils ne peuvent pas ou ne savent pas rendre lisibles ou développer au cours des temps familiaux et des temps scolaires ? Faut-il refuser des moments qui leur permettent de « s'éclater » en toute sécurité dans des activités stimulantes, épanouissantes, valorisantes... et structurantes, alors que leur famille n'a pas suffisamment de moyens humains ou financiers pour satisfaire leurs besoins, aspirations, élans et potentialités, à moins qu'elle ne sache pas entreprendre les démarches appropriées pour que cela soit possible ? Autrement dit, faut-il accepter que seuls les enfants des « nantis », des « intellectuels », des

« sachants » ou des personnes informées puissent s'engager en dehors du temps scolaire dans un faisceau d'activités qui procurent du bien-être, du plaisir et de la joie de vivre, qui sont porteuses d'épanouissement, et qui donnent l'opportunité de faire connaître et reconnaître la « personne-enfant » avec des possibilités, potentialités, capacités... ludiques, sportives, relationnelles, sociales, artistiques, cognitives, intellectuelles, humoristiques, créatives... qui ne peuvent être révélées et structurées dans le milieu familial et à l'école ? Les différents enfants ne seraient-ils pas tous des personnes à part entière auxquelles on donne les mêmes atouts pour révéler et façonner leurs particularités, pour constituer un socle personnel de compétences et pour faire fructifier des talents « cachés », indépendamment des façonnements et exigences de la famille et de l'école ? **Un « tiers-temps » n'est pas moins important qu'un temps familial ou un temps scolaire. Il participe au développement et aux équilibres fondamentaux du « petit de l'Homme ». C'est aux Maires d'effectuer des choix de gouvernance et de gestion qui intègrent au quotidien les besoins et intérêts des enfants accueillis dans les écoles de la commune. Il n'est pas acceptable que, sous prétexte de limiter les dépenses, des maires aient regroupés les activités dites périscolaires et postscolaires au cours d'un après-midi, le plus souvent le vendredi. Autrement dit, les enfants-élèves sont privés trois jours sur quatre d'un « tiers-temps » de « respiration », de « décompression », de défoulement et de libération de possibilités, potentialités, compétences, talents... qu'ils ne peuvent pas ou ne savent pas rendre lisibles ou développer au cours des temps familiaux et des temps scolaires. On pénalise à coup sûr les enfants-élèves ayant besoin tous les jours d'un « tiers-temps » qui leur permette de « jouer pour jouer », de « s'éclater », de « se défouler »... et sauvegarder ainsi leurs équilibres fondamentaux parce que l'environnement de l'habitation ou de l'appartement, l'environnement familial et/ou l'environnement scolaire ne s'y prêtent pas.**

Certains Maires qui ont refusé de mettre la réforme en œuvre ont donné un spectacle affligeant, indécent et révoltant en posant un ou des cadenas sur le portail de « leurs » écoles, empêchant ainsi les enfants-élèves d'accéder à un creuset fondamental du savoir et de la connaissance qui appartient à tous les citoyens. Ils ont insulté un « lieu-phare » de la nation. L'école de la République ne leur appartient pas, même si son financement, sa construction, ses modifications éventuelles, son fonctionnement et son entretien relèvent de la compétence des mairies. « Symboliquement », ces Maires ont révélé qu'ils conçoivent l'école comme une

cage qu'ils peuvent ouvrir ou fermer au gré de leurs humeurs. Hors la loi, ils ont pris les écoliers en otages...mais aussi les parents, les familles, les enseignants et les autres acteurs de l'école. Une question se pose désormais : décideraient-ils de fermer « leurs » écoles pendant des semaines ou une durée indéterminée afin d'empêcher une transmission libre, égale, fraternelle et laïque des savoirs et connaissances à des enfants de populations, milieux ou catégories sociales dont ils n'acceptent pas les modes de vie, les modes de penser, la culture, les coutumes... ? Le geste irresponsable des Maires « cadenasseurs » aurait dû provoquer une levée de boucliers car il portait atteinte aux valeurs fondamentales de la République française. Elle aurait dû inciter les plus hauts personnages de l'Etat à se rendre sur place pour une « levée d'écrou », pour briser les cadenas et pour ouvrir en grand la « cage-école » afin qu'elle soit un havre ouvert à tous.

Pourtant, même si elles sont insuffisantes, les mesures décidées par le Ministre Vincent PEILLON sont parfaitement justifiées car elles servent l'intérêt supérieur des enfants, mais aussi celui des familles, des équipes éducatives et... de la nation. En effet, les journées scolaires « à la française » étaient les plus longues du monde. Aux six heures de temps contraint pour tous les élèves, le Ministre Xavier DARCOS avait en effet ajouté en 2008 trente minutes d'aide personnalisée pour les élèves en difficulté. Programmées aux plus mauvais moments de la journée (08h.00 : les élèves en difficulté ne sont pas encore bien « réveillés » et ne peuvent donc être vraiment vigilants ; 13h.00 ou 13h.30 : beaucoup sont somnolents ; 17h.00 : tous les élèves sont « saturés », « usés », très fatigués, parfois épuisés), elles étaient sans aucun doute inefficaces et dommageables. En outre, le temps scolaire se poursuivait par les « devoirs à la maison » (facultatifs... mais, en fait, obligatoires), dévoreurs de « temps-sujet » (pour soi-même). D'une durée souvent supérieure à une heure, les devoirs à la maison empiètent forcément sur les nécessaires interactions accordées entre l'enfant et sa famille, et perturbent les processus d'attachement. C'est toujours le cas, malgré leur interdiction par une dizaine de circulaires du Ministère de l'Education Nationale lui-même ! Ce ministère transgresse ce qu'il a édicté... et trahit les enfants-élèves ! Prolongée par les devoirs à la maison, la journée de six heures trente minutes a été particulièrement insupportable pour les élèves insécures et en difficulté, surtout quand ils avaient des déficits de sommeil et des « troubles » du rythme veille-sommeil. **Une journée scolaire aussi éprouvante constitue une forme de maltraitance sournoise.**

La réduction de la durée du temps passé en classe à cinq heures quinze quotidiennes a entraîné logiquement une augmentation du nombre de matinées scolaires au cours de la semaine. On est ainsi passé d'une semaine de quatre jours à une semaine de quatre jours et demi, la matinée « complémentaire » étant justement programmée le mercredi. Ce qui a permis de supprimer au milieu de la semaine une discontinuité ressentie comme une coupure, cassure, rupture et/ou perte de repères, voire comme un abandon, par les enfants les plus vulnérables dont la famille était elle-même vulnérable, dans l'impossibilité de les avoir avec elle ou de les faire accueillir par des tiers. Les familles monoparentales ont été particulièrement troublées et pénalisées.

Les citoyens doivent donc accepter les changements décidés par le Ministre Vincent PEILLON, sans se réfugier derrière des considérations fallacieuses, qu'elles soient budgétaires ou nourries par des à priori, croyances, égoïsmes, intérêts, dogmes ou corporatismes. Malheureusement, les questions ont été mal posées, et continuent d'être mal posées. En fait, pour organiser au mieux les temps de l'après-midi, il faudrait refonder deux socles :

1. le socle du temps passé en classe et le renouvellement de la pédagogie en fonction des réalités enfantines, différentes de celles de la matinée.

S'il y a globalement un rebond de la vigilance au cours de l'après-midi chez l'ensemble des élèves du même « groupe-classe », il est aléatoire et très variable d'un enfant à l'autre. Lorsque les observateurs et les chercheurs se fondent sur les informations données par les parents, la fratrie et l'enfant lui-même, ils constatent que le niveau de vigilance est élevé ou relativement élevé chez les enfants clairement sécures qui ont un rythme veille-sommeil régulier, sans déficits cumulés dans la durée du sommeil nocturne ni de réveils récurrents avec des cauchemars ou des terreurs chez les plus jeunes. En revanche, le niveau de vigilance est beaucoup plus faible et aléatoire chez les élèves de toute évidence insécures qui ont des déficits de sommeil persistants et/ou des « troubles » du rythme veille-sommeil. Il est même fréquent que, chez les enfants les plus insécures ayant des déficits importants dans la durée du sommeil nocturne, on n'observe pas de rebond de la vigilance au cours de l'après-midi scolaire. Une durée insuffisante du sommeil nocturne et des réveils fréquents au cours de la nuit se traduisent en classe par les mêmes indicateurs de non vigilance que le matin autour de

09h.OO (fréquence élevée des bâillements, des regards sans expression, des étirements et des affaitements ; absence de réactivité ou réponses « hors de propos » aux sollicitations du Maître ou de la Maîtresse). S'agissant de l'insécurité affective, elle se traduit par des conduites autocentrées, des comportements d'évitement et de fuite, une turbulence excessive (le « mouvement pour le mouvement » improprement labellisé « hyperactivité ») et/ou des manifestations agressives entre pairs. Le ou la pédagogue ne peut donc concevoir l'après-midi de la même façon que la matinée, selon que la plupart des élèves, en tout cas un pourcentage élevé, sont régulièrement « bien réveillés » et sécurés (vigilants, attentifs, concentrés et sans particularité majeure qui « parasite » l'acquisition des savoirs et connaissances), ou selon que, tous les jours ou de façon récurrente, les enfants sont peu vigilants ou non vigilants, et développent des indicateurs durables d'insécurité affective, ou encore selon qu'ils ont une vigilance et une sécurité affective fluctuantes d'un jour à l'autre. Pour les observateurs expérimentés, il est évident que la plupart des élèves insécures et peu vigilants ont plus que les autres des difficultés à traiter les informations et messages qui leur sont transmis par le ou la pédagogue. Ils « n'accrochent » pas ou « n'adhèrent » pas aux messages qui leur sont transmis. Ils peinent à entrer dans les apprentissages, surtout quand le traitement de l'information exige une forte mobilisation des ressources intellectuelles. C'est l'une des racines majeures du « non accrochage » et du « décrochage » aux apprentissages exigeants. Comparés à ceux qui sont régulièrement ou le plus souvent vigilants et sécurés, ces enfants ont une probabilité plus élevée d'être en échec, en tous cas de ne pas être sur la voie de la réussite scolaire. Même si cela n'est pas inévitable et irréversible, dès lors qu'ils se trouvent dans des conditions qui tiennent compte de leurs particularités (voir plus loin).

Un défi majeur est donc d'organiser l'après-midi scolaire pour que, malgré tout, les différents enfants puissent se réaliser peu ou prou dans leurs dimensions d'élève, y compris « ceux qui ne sont pas comme les autres » (enfants dits en échec scolaire, « endormis », autocentrés, évitants, « en fuite », agités, agressifs, brouillons, anxieux, angoissés,...).

Etant donné qu'il y a de grandes différences entre enfants du même « groupe-classe », il n'est pas logique ou raisonnable de consacrer une partie importante de l'après-midi scolaire à des situations formelles d'apprentissages formatés qui exigent une vigilance élevée, des capacités d'attention développées, une forte concentration intellectuelle et une adhésion au

Maître ou à la Maîtresse pour qu'un élève puisse donner tout leur sens et toute leur signification aux informations transmises. On ne peut en effet engager les élèves peu ou pas du tout vigilants, ou encore « endormis », somnolents, distraits ou non concernés, insécures ou non sécures... en mal-être, en difficulté ou en échec, dans des leçons, exercices, tâches, analyses, réflexions, apprentissages... qui nécessitent une forte mobilisation des possibilités et capacités cérébrales et un corps non « bloqué » dans le mal-être. En revanche, tous peuvent accepter de s'investir dans des façons d'être, de faire, de penser, de créer... qui sollicitent les émotions et affects, libèrent la parole, le langage et les stratégies ou « styles » relationnels, activent les processus cognitifs et les modes de pensée « enfouis », débrident l'imaginaire et façonnent la créativité multiforme. Par exemple, la narration, les jeux de rôle, le théâtre, le chant choral, les « histoires » animalières, la « mise en scène » d'un animal, la réalisation collective d'un poster, d'une fresque, d'une composition ou d'une construction, les contes et légendes écrites et illustrées librement par toutes les « mains »... même les plus malhabiles. **En vivant une complicité et une « communion » entre pairs, tous les enfants peuvent alors libérer des capacités d'expression, d'initiative, d'exploration, d'improvisation, de découverte, d'anticipation, de communication, de raisonnement, d'humour, d'invention et de création. Mais, à condition de ne pas être enfermés dans des situations, règles, programmes et exigences formels, devenus des carcans empêchants et de « l'hébreu » au fil du temps, ni dans des formatages dogmatiques, scolastiques, conventionnels ou institutionnels, que les enfants soient habituellement peu ou très vigilants, sécures ou insécures, jugés « bons élèves » ou non. Dans les classes, la cour, les lieux « spécialisés » (salle de psychomotricité, médiathèque...) et les lieux non réservés à la pédagogie (par exemple, les secteurs, salles et lieux d'interactions et de coopérations), mais aussi dans l'environnement immédiat de l'école... et ailleurs, il faut créer des espaces, « paysages », installations, mobiliers, situations et opportunités qui permettent à chaque enfant-élève de libérer toute la gamme des capacités d'expression orale, langagière, écrite, corporelle, gestuelle, manuelle, picturale ou autre de l'espèce humaine, sans auto censure ni jugement des accompagnateurs ou observateurs.** A certains moments ou certains jours, les enfants évoluent au sein de leur « groupe-classe ». A d'autres moments ou d'autres jours, ils peuvent rencontrer ceux d'une autre classe ou de plusieurs classes., ou encore d'autres écoles. On peut prévoir d'un jour à l'autre l'alternance d'un après-midi scolaire au cours duquel toutes les capacités latentes ou potentielles de l'espèce humaine peuvent être libérées, et d'un après-midi plus « conventionnel », réservé à des situations et activités « d'imprégnation », de sensibiisation, de « conquête »,

d'appropriation et/ou de consolidation des apprentissages formels, sans qu'ils soient nouveaux ou plus complexes. Au fond, il s'agit de proposer à chaque élève des temps, situations et « activités » qui permettent d'apprendre à apprendre, et d'avoir envie d'apprendre à apprendre, selon la situation, le contexte, l'environnement et les partenaires, et de se laisser « apprivoisé » par le « langage académique », la lecture, l'écriture, le calcul, les mathématiques... de façon flexible, rassurante, conviviale, coopérative, informelle et évolutive. Chacun peut alors former l'idée et acquérir la certitude qu'il est capable d'apprendre... « malgré tout », en particulier les savoirs et connaissances que les meilleurs élèves peuvent sous-estimer, délaissier ou négliger... alors que ces savoirs et connaissances « secondaires », « tertiaires »... ont été « imprimés », « imprégnés », « façonnés »... par l'histoire personnelle, le vécu, l'imaginaire et l'inconscient. Qu'on le veuille ou non, l'après-midi ne se prête pas à la transmission de savoirs et de connaissances complexes dans des apprentissages programmés et formatés que nombre d'enfants ne peuvent pas, ne veulent pas ou ne savent pas s'approprier. Chaque enfant-élève peut alors préserver, acquérir, restaurer ou conforter la confiance en soi, l'estime de soi et le désir d'apprendre.

2. la transition et l'articulation fluides, sans rupture ni stress, entre l'après-midi scolaire et les temps dits périscolaires ou postscolaires.

Les enfants-élèves devraient avoir la possibilité de poursuivre au cours du « tiers-temps » les activités dans lesquelles ils se sont engagés pendant le temps scolaire (voir précédemment), avec des enseignants, des éducateurs ou rééducateurs, des pédagogues retraités, des étudiants, des animateurs diplômés ou d'autres partenaires ayant la bienveillance, l'accueil apaisant et la valorisation comme dénominateurs communs. Ces personnes seraient rémunérées selon un barème discuté et négocié, sous l'égide de l'Education Nationale, des mairies, des associations... et des différents responsables concernés. Un tel dispositif permettrait d'éviter ou de limiter le recrutement de techniciens et de professionnels spécialisés. Ainsi, les enfants-élèves ne subiraient pas des activités et des temps imposés jusqu'au retour sous la responsabilité parentale ou familiale... avec pour effets collatéraux l'ennui, la démotivation, le mal-être, la « grogne rentrée », les conduites agressives, l'anxiété, la révolte... que peut générer l'obligation de se soumettre à une activité détestée, redoutée ou rejetée. Comment peut-on « proposer-imposer » à des enfants des « activités » telles que le football, le basketball, le tennis, la natation, l'équitation, la danse, les arts plastiques, la musique, le « ballon prisonnier »,

les jeux dits éducatifs, la lecture d'un roman... alors qu'ils n'adhèrent pas à l'une ou l'autre de ces activités, qu'elles soient sportives, culturelles, artistiques, ludiques... en tout cas « de but en blanc » ? Même si elles peuvent être des ferments du plaisir, de l'épanouissement et de l'enrichissement cérébral ou corporel dès lors que les enfants sont attirés, séduits, enchantés, fascinés... s'ils ont choisi de s'y investir.

Au cours de la première semaine du mois de septembre, début de l'année scolaire, dans l'interaction, le dialogue et la concertation avec les familles, mairies, associations, clubs, organisations... locales ou autres, l'équipe éducative de chaque école (enseignants, RASED...) pourrait organiser un forum qui permette à tous les enfants de dire, d'écrire, de dessiner, de mimer... des activités, jeux, occupations, sports, rôles, découvertes, responsabilités... dans lesquels ils souhaitent s'investir au cours des temps dits périscolaires et postcolaires. Les personnes des « tiers-temps » pourraient ainsi présenter les « menus » qu'elles peuvent proposer en dehors des temps scolaires et des temps familiaux (le temps préscolaire du matin, l'après-midi à la sortie des classes, le mercredi après-midi, le samedi matin, le temps méridien...). Elles indiqueraient les lieux, espaces et environnements dans lesquels les différentes activités pourraient être pratiquées, mais aussi les endroits qui pourraient être « colonisés » par les enfants désireux de montrer et démontrer des possibilités, potentialités, compétences, talents... dont ils sont « porteurs » (scène de théâtre, forum, studio de radio, espace agricole, atelier d'artisan, environnement naturel, terrain vague où on peut imaginer, « construire » une cabane, un pont de singes, une voie de déambulation... escalader un réseau de monticules et d'obstacles sécurisés, inventer un parcours, créer un jardin ou un labyrinthe de verdure...). Les personnes-ressources des « tiers-temps » expliqueraient les compétences, rôles et fonctions des accompagnateurs et animateurs qui les accueilleraient (sportifs, musiciens, conteurs, comédiens, mimes, humoristes, peintres, artisans, protecteurs de l'environnement, randonneurs, jardiniers, éleveurs...). Chaque enfant-élève pourrait ainsi construire ses menus, tout en ayant la possibilité de les modifier au fil des semaines.

Il ne s'agit donc pas de « garder » ou « d'occuper » les enfants quand ils ne sont plus sous la responsabilité de la famille ou de l'école. Il ne s'agit pas de les enfermer dans des « activités » décidées par les collectivités locales ou autres pour « meubler » les temps périscolaires et postcolaires, en « oubliant » de les consulter. Surtout, quand les décideurs imposent un « catalogue de la Redoute » ou un « kaléidoscope » d'activités sportives,

culturelles ou artistiques, parfois des aides aux devoirs ou des soutiens scolaires, prolongeant ainsi un temps scolaire déjà surchargé. Quant aux garderies, « seules » solutions trouvées par de nombreux Maires, faut-il souligner une fois de plus que les enfants ne sont pas des bagages dont « on » se débarrasse comme dans une consigne de gare ? Après la « cage-école », la consigne de gare ? Il est regrettable que le Ministère de l'Education Nationale n'ait pas proposé un éventail de possibilités et de stratégies pour accueillir les enfants-élèves en dehors de l'école, dans l'interaction et le dialogue avec les mairies, associations, organisations, mouvements, clubs... à priori soucieux des besoins et intérêts des enfants (par exemple, « les Francas », mais il y en a d'autres).

Un principe devrait prévaloir dans toutes les communes, qu'elles soient petites ou grandes, citadines, rurales ou « mixtes » : les temps périscolaires et postcolaires devraient être des « tiers-temps » en continuité et sans rupture avec l'après-midi scolaire, en évitant que les enfants soient assimilés à des élèves qui doivent se soumettre aux critères et exigences de l'école. Il faut élaborer des conventions entre les représentants des parents d'élèves, les enseignants, les autres éducateurs (RASED, ATSEM...) et les différentes forces vives pour définir clairement les modalités d'accueil des enfants en dehors des temps scolaires, en précisant les niveaux de responsabilité des uns et des autres. Dans ce cadre, il faut cerner les lieux qui peuvent être libérés, aménagés ou inventés pendant les « tiers-temps »... et assumer les contraintes de tout ordre. Dès lors qu'on a identifié un lieu en friches, un terrain vague, un bâtiment ou des locaux désertés, non occupés ou rarement utilisés, des lieux publics (ou « privées » si un accord peut être envisagé)... on peut les aménager à peu de frais, toujours avec l'objectif de servir l'intérêt supérieur des enfants. Par exemple, on peut concevoir et installer des parois ou murs d'expression à plusieurs volets ou pans dont les revêtements divers autorisent toutes les formes d'expression (écrire, dessiner, peindre, coller, plaquer, accrocher, imbriquer, enfiler, encastrer...). Ces structures simples se prêtent à des compositions, fresques, posters... diversifiés, ludiques et coopératifs... dans un hangar, un « lieu d'exposition » ou des espaces extérieurs (à l'abri des intempéries, grâce à un toit à deux ou quatre pentes soutenu par des poutres ou armatures, et entouré de palissades). On peut aussi créer des « terrains d'aventures » jalonnés de monticules, « cuvettes », couloirs... de parois percées de fenêtres, de hublots, d'arceaux... qu'on peut traverser, ou encore imaginer des labyrinthes qui permettent d'organiser des poursuites ludiques à thème ou « débridées »,

des parcours d'exploration et de découverte, des résolutions d'énigmes, des mises en scène et « spectacles » surprenants...

On pourrait multiplier les exemples. Les possibilités d'accueil des enfants sont infinies... dès lors que l'imagination, le partage et la détermination sont au pouvoir, même lorsque les moyens humains et matériels sont modestes. Les Maires qui n'accueillent pas les enfants en dehors des temps scolaires et des temps familiaux, sont indignes. Ils ne doivent pas en effet être considérés comme des lignes budgétaires, mais des choix incontournables.

En conclusion, l'école doit être repensée dans ses conceptions, son organisation temporelle et spatiale, ses modes d'accueil et de fonctionnement... et ses finalités, avec des stratégies pédagogiques fondées sur une réelle prise en compte de la diversité des écoliers dans leurs dimensions d'enfant, qu'elles soient biologiques, émotionnelles, affectives, morales, cognitives, rationnelles ou « étranges », mais aussi sociales et culturelles, et pas seulement dans leurs dimensions d'élève (les enfants ne sont pas des réservoirs de processus cognitifs ni de rationalité permanente). Bien évidemment, dans un cadre de concertations flexible et évolutif entre les différents partenaires.

Je vous prie d'agréer, Madame la Ministre, l'expression de mes sentiments distingués, et l'assurance de ma plus haute considération.

Hubert MONTAGNER dr. ès-sciences

Professeur des Universités en retraite

ancien Directeur de Recherche à l'INSERM