

Le Comité d'histoire des ministères de la Jeunesse et des Sports de la Sorbonne m'avait invitée à communiquer dans un séminaire le 13 juin 2022. Je l'ai accepté, la communication s'intitulait « Rythmes de l'enfant : retour sur un travail de recherche et d'expertise (1985-2012) ». Il m'a paru intéressant de la partager.

Mon premier travail de recherches avant les premiers contrats, soit de 1980 à 1983, a consisté à aménager un lieu de vie dans un service de grands prématurés du CHR de Lille, pour améliorer le développement du rythme veille-sommeil des bébés prématurés. Cet aménagement a de fait permis à ces bébés de développer leur rythme veille-sommeil à l'identique des bébés nés à terme.

Le premier contrat auquel j'ai participé concernait ce qu'on appelait alors un CATE<sup>1</sup>, en 1986, dans un groupe scolaire de Villeneuve d'Ascq dont l'équipe pédagogique avait constaté que les débuts d'après-midi étaient souvent compliqués pour un travail nécessitant de l'attention.. Les enseignants ont donc décidé de libérer ces débuts d'après-midi en créant des ateliers variés ayant la spécificité d'être encadrés à la fois par les enseignants et par des intervenants extérieurs.

Ce doublon d'adultes permettait d'organiser des groupes allégés pour ces ateliers qui fonctionnaient de 13h30 à 14h45, sur le temps scolaire et donc obligatoires. Ces mêmes ateliers étaient repris en périscolaire, non obligatoires.

Mais l'équipe pédagogique avait aussi innové de façon intéressante : ils avaient obtenu de l'inspection académique, sur projet, l'octroi d'une demi-heure complémentaire pour tous les enseignants de l'école, permettant d'ouvrir celle-ci dès 8h30, en présence de toute l'équipe, les cours ne commençant officiellement qu'à 9h.

Le suivi évaluatif qu'il m'a été demandé de mettre en place a permis de remanier le projet en temps réel à mesure qu'une difficulté apparaissait. Ainsi nous avons montré qu'il est important qu'il y ait une vraie pause entre l'atelier du début d'après-midi et la reprise des cours, pour remobiliser attentionnellement les enfants ; qu'il n'était pas judicieux d'occuper cette période avec des activités coûteuses physiquement, comme par exemple du foot mais aussi de la piscine, qui bien que reconnue pour son aspect relaxant, impose aussi un déplacement en bus, source d'énerverment, et des temps nécessaires d'habillage, déshabillages, douche, réduisant d'autant le temps passé dans l'eau, n'offrait plus les conditions requises pour détendre véritablement les élèves ; qu'il est fondamental qu'un travail en partenariat se construise entre les enseignants et les intervenants afin d'éviter les concurrences malheureuses mais aussi pour mutualiser, au bénéfice des enfants, les compétences de chacun.

Notre résultat le plus important a été de montrer que le temps le plus efficace pour générer la disponibilité au travail des enfants est celui de l'accueil du matin. L'année de son implantation, une partie non négligeable d'enfants s'est empressée de considérer qu'ils pourraient se coucher plus tard puisque l'école commençait plus tard. Mais le fait de voir ceux qui étaient obligés d'arriver à 8h30, détendus, ayant déjà passé un bon moment avec les copains copines, s'étant raconté la soirée de la veille, ayant pu rencontrer l'enseignant, disponible pour expliquer un point de la leçon pas bien comprise, bref constatant le bien-être inhérent à ce premier temps de la journée, tous ont voulu en profiter et très vite la plupart des enfants furent bien présents dès 8h30.

Les moyens nécessaires au bon fonctionnement de ce CATE se sont malheureusement érodés, (choix politique modifié ?), mais ce que tous ont voulu absolument conserver le plus longtemps possible, enfants, parents, enseignants, fut ce temps d'accueil du matin.

L'intérêt des ateliers partagés entre les PE et les intervenants extérieurs est que ce que les enseignants apprenaient de façon abstraite étaient repris par les intervenants de façon concrète, pour donner du sens à ces apprentissages.

---

<sup>1</sup>.- Contrat d'Aménagements du Temps de l'Enfant - un rapport en date de février 2003 remis au ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, porte sur une analyse fouillée des politiques éducatives locales à caractère interministériel. Je le recommande au lecteur intéressé par ces différents plans. voir site en bibliographie.

Un exemple : le PE enseignait les principes de la symétrie, l'intervenant utilisait toute une série de miroirs et mettait en place des jeux avec eux pour que les enfants voient, visualisent concrètement ces phénomènes de symétrie.

Un autre exemple, l'enseignant travaillait sur les diverses opérations mathématiques, l'intervenant les reprenait en faisant ramener des factures de la maison.

Le sens ainsi acquis par les enfants des apprentissages qu'ils faisaient en classe a développé leur motivation extrinsèque mais aussi leur plaisir d'apprendre.

Ce projet a ainsi fonctionné jusqu'en 2000, malheureusement a dû se restreindre profondément quand sont apparus les CEL, dont le financement n'avait plus rien à voir avec ce qui existait précédemment.

Avec ma collègue Dominique Hautekeete, nous avons construit un protocole de suivi évaluatif, avec des questionnaires de satisfaction pour tous les adultes mais aussi pour les élèves d'élémentaire, mais également un protocole permettant de suivre l'évolution des nouveaux apprentissages grâce aux ateliers de début d'après-midi.

Nous avons ainsi montré que la demi-heure supplémentaire du matin permettait de modifier profondément les interactions élève-enseignant-e, d'autant plus qu'il avait été décidé qu'on pouvait l'utiliser pour que les enfants puissent demander des conseils sur ce qu'ils n'avaient pas compris dans leurs leçons. Ça a aussi amélioré le climat d'école, car les enfants ont beaucoup plus échangé entre eux, sur leurs idées mais parfois aussi sur leurs problèmes, nous étions à une époque où les enfants n'étaient pas addictes à leur téléphone, ce qui changeait beaucoup de choses.

Ces évaluations ont donné lieu à un rapport, « Leconte, C & D. Hautekeete, 1992, Analyse des processus de transfert des apprentissages socio-éducatifs sur le développement des apprentissages scolaires, Rapport à la Direction de l'évaluation et de la prospective – Ministère de l'Éducation nationale, Nov. 1992 »

Si nous n'avons pas relevé de différences significatives entre ce groupe scolaire et un groupe témoin sans aménagement des temps quant aux performances attentionnelles, en revanche nous avons constaté des effets positifs sur l'équilibre psychologique des enfants du CATE, qui sont plus détendus, ont une meilleure estime d'eux-mêmes et se révèlent plus assertifs.

Les parents déclareront après un temps de mise en route, qu'ils comptent sur cette expérience pour voir les résultats scolaires de leurs enfants s'améliorer, certains estimaient même que les activités proposées sont un bon moyen de préparer l'entrée en 6<sup>ème</sup>.

La baisse de financement a entraîné un arrêt des ateliers environ au bout de 15 ans, ce qui est fort dommage car cela a beaucoup servi aux enfants les plus fragiles qui s'étaient mis à aimer l'école dans ce quartier compliqué.

**Le 22 janvier 1992** j'ai soutenu mon HDR, intitulée « Les rythmicités de l'efficacité attentionnelle : apports théoriques et réflexions pratiques ». Cette HDR faisait le bilan des recherches réalisées dans la décennie 1980-1990, à partir de l'utilisation de la chronobiologie et de la chronopsychologie. C'était un travail innovant dans le domaine de la psychologie cognitive, et qui a eu une certaine importance car les 5 membres de jury, toute et tous chercheurs reconnus à l'international, ont fait savoir unanimement l'importance de ces travaux pour mieux comprendre certaines problématiques cognitives.

Un de ces membres était professeur de psychopathologie, il a eu cette parole très intéressante à savoir que cet important travail réalisé dans le domaine de la psychologie générale et de l'enfant apporte au psychopathe un certain nombre de questions et de stimulations.

Je dois ici ajouter qu'à la suite de cette soutenance, plusieurs de mes collègues qui réalisaient des recherches avec des enfants en faisant passer des épreuves à des moments différents de la journée, ceci pour des groupes d'enfants différents, puis comparaient entre eux les résultats obtenus par chacun de ces groupes, n'avaient absolument pas l'habitude de tenir compte de ces moments différents de la journée. Ayant compris l'intérêt de le faire, ils ont par la suite corrigé leurs protocoles.

**De 1990 à 2000**, j'ai réalisé 70 formations, partout en France, sur les rythmes biologiques et l'aménagement des temps de l'enfant.

Ce qui était caractéristique de cette époque, c'est que la plupart du temps, les formations étaient organisées conjointement entre le MEN et le MJS<sup>2</sup>. Elles s'adressaient aux enseignants, aux Inspecteurs Jeunesse et Sports, mais aussi aux IEN et aux conseillers pédagogiques.

J'en ai également fait quelques unes pour les CPE de collèges.

Je signale ce fait car c'est exactement ce qui a énormément manqué lors de la dernière réforme des rythmes scolaires, où j'ai constamment fait de telles formations, mais de façon séparée, soit sur des conférences pédagogiques pour les enseignants, ou des conférences de formation pour les intervenants extérieurs et les animateurs socio-culturels à la demande de collectivités ou d'associations, d'autres encore pour les parents et les agents des collectivités territoriales.

L'autre importante différence avec cette époque, c'est qu'on travaillait beaucoup sur la co-éducation, en s'interrogeant sur la place de chaque acteur de la communauté éducative dans la construction du projet éducatif. Alors que lors de la réforme, on a chargé les mairies de mettre en place le PEdT, ce qui a complètement empêché de développer la co-éducation et surtout a conduit à des hérésies d'organisations, d'autant que pratiquement personne ne connaissait les Ambitions de départ de cette réforme, j'ai constamment dû les rappeler.<sup>3</sup>

**En 1994**, j'ai participé à la construction d'une mallette pédagogique concernant l'aménagement des temps de l'enfant réalisée par le *Ministère Jeunesse et Sports*, avec la création de deux fiches d'information, l'une portant sur « L'Aménagement du temps de l'enfant » et l'autre sur « Les activités sportives et culturelles au service de l'Aménagement du temps ».

Par ailleurs je suis intervenue sur la cassette vidéo faisant partie de cette mallette, sur « Les rythmes de vie des enfants et des jeunes »,

**En 1995**, j'étais co-signataire d'une Tribune parue dans le Monde le 20 octobre 1995, intitulé « Rythmes scolaires : le blocage des adultes ».

Les autres co-signataires étaient Guy Vermeil, Alain Reinberg, tous deux à l'origine de cette Tribune, Yvan Tuitou, Hubert Montagner et François Testu

**En 1995**, suite à l'élection de Jacques Chirac, Guy Drut lance ce qu'on appellera ensuite les sites-pilote, ou encore les ARS<sup>4</sup>. Étant depuis plusieurs années experte pour le ministère Jeunesse et Sports et ayant participé à de nombreux groupes de travail, il m'a été demandé d'accepter d'être membre du CESARS<sup>5</sup> mis en place en début d'année 1996, ce que j'ai accepté pour bénéficier d'une possibilité d'analyser tous les projets répondant à l'appel lancé par le ministère.

Parallèlement, diverses municipalités dans lesquelles j'avais été amenée à faire des conférences d'informations, ont sollicité mon équipe de recherche pour proposer un protocole d'évaluation permettant de valider les projets mis en place, protocole dont le détail est dans l'ouvrage de 1998 paru à la Documentation Française « Aménager les temps des enfants ». Nous avons alors suivi pendant trois ans 11 sites-pilote répartis en France, appariés à des sites témoins dans chaque département, c'est l'évolution de 1300 enfants de cycle 3 qui a ainsi été évaluée, répartis sur 31 classes.

Comme nous n'avions pas pu mettre en place une pré-évaluation, nous avons décidé à la fois de déterminer des groupes scolaires « témoin », en tous points comparables aux expérimentaux, mais aussi de se donner les moyens de faire des comparaisons inter et intra élèves.

Ainsi nous avons par exemple comparé les données des élèves de CE2 avec les leurs une fois en CM2 deux ans plus tard, mais parallèlement nous avons comparé les résultats des élèves de CE2 de 1996 à

---

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation nationale et Ministère Jeunesse et Sports

<sup>3</sup> Voir sur mon site « Quelques grands rappels indispensables »

<sup>4</sup> - Aménagement des Rythmes Scolaires.

<sup>5</sup> - Comité d'Évaluation des Sites d'Aménagements des Rythmes Scolaires.

ceux des élèves de CE2 en 1998, ainsi que les données de 1996 des CM2 avec celles des CM2 de 1998. Je pourrai si vous le souhaitez, décliner le protocole mis en place.

Parallèlement encore, la ville de Strasbourg, qui avait impliqué plusieurs gros groupes scolaires concernant un très grand nombre d'enfants (environ 2000), m'avait demandé de présider son comité d'évaluation. Tous les trois mois environ j'allais à Strasbourg participer à ce comité, et discuter de l'avancement des évaluations mises en place .

Ce fut une période féconde pour moi puisqu'elle m'a permis d'acquérir une réelle expertise en matière de pédagogie du projet, mais aussi de réelles compétences en terme d'application des connaissances théoriques au terrain, ce qui ne va pas toujours de soi chez les universitaires. Pour la petite histoire, après de nombreux débats au sein du CESARS, j'ai largement contribué à faire entendre que la terminologie rythmes scolaires n'était pas adéquate, ce qui nous a conduits en 1997 à modifier l'intitulé du Comité qui est devenu le CESARE<sup>6</sup>. J'aurais préféré Aménagement des temps de l'enfant, mais c'était une modification trop importante. Je peux vous expliquer si vous le souhaitez pourquoi je réfute le terme rythmes scolaires, comme d'autres, périscolaire, extrascolaire, parascolaire, etc.

Deux ouvrages ont été publiés, celui de 1998, et un autre en 1999, « Pour une approche globale du temps de l'enfant », conseillés à tout lecteur intéressé par une telle expérimentation, car ils résument parfaitement bien les débats qui n'ont pas manqué et ont toujours été profitables, au sein du Comité. Nous même avons remis deux rapports de recherches publiant l'analyse des résultats obtenus sur l'ensemble des sites-pilote, en 1998 et 1999. Ces suivis évaluatifs nous ont permis de mettre en évidence toutes les dérives à éviter dans le montage de tels projets et toutes les précautions à prendre, mais nous ont aussi permis de constater que des expériences peuvent être reproduites et généralisées si tant est que les gouvernants qui lancent de tels appels à projets y voient ce qu'ils doivent être, c'est-à-dire des projets de société et décident donc d'y consacrer les moyens nécessaires.

C'est le cas de l'expérience d'un groupe scolaire Lillois que j'ai accompagné, à savoir l'école maternelle De Comines et l'école élémentaire Duruy, qui, en 1996, a décidé de profiter à plein de l'appel lancé par le Ministère Jeunesse et Sports, pour réinventer l'école de son quartier en train de se paupériser de plus en plus.

Les équipes pédagogiques de ces écoles constataient depuis un certain temps des difficultés de plus en plus grandes dans les familles des enfants qu'ils accueillaient et un absentéisme de plus en plus conséquent qui ne se résumait plus uniquement au samedi matin mais se développait le jeudi matin. Pourquoi ? Parce qu'une partie importante des enfants de l'école n'avaient jamais connu leur papa autrement que chômeur et leur maman au foyer. C'était donc eux qui, à 7 ou 8 ans, donnaient le rythme de vie à la maison, or quand on n'a pas classe le mercredi, on peut oublier facilement de mettre le réveil à sonner le jeudi et ... on sèche l'école. Outre l'envie de donner à connaître à tous ces enfants une école différente, ouverte, les enseignants ont aussi considéré que leur rôle était d'impulser un rythme régulier obligeant les enfants à ne plus avoir d'excuse pour être absents. L'idée était donc de créer un rythme hebdomadaire très régulier, soit venir à l'école tous les jours. Suite à mes conférences, ayant acquis les connaissances indispensables sur les données de la chronobiologie, l'équipe savait aussi que les matinées pouvaient être de bonne qualité et que le mardi était le jour le plus « performant ». En 1996, l'école pour les enfants est de 26 heures, il fut décidé de construire un projet ARS sur la base de temps scolaires répartis régulièrement sur 6 jours, soit de 8h30 à 12h30 les lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, et de 9h à 12h le samedi matin, avec un ajout de deux heures le mardi après-midi, de 14h30 à 16h30, afin de ne pas avoir trop de jours à

---

<sup>6</sup>.- Comité d'Évaluation des Sites d'Aménagements des Rythmes des Enfants

récupérer sur les vacances. Cette organisation était possible car le décret d'octobre 1995 disait qu'il fallait « **au moins 5 jours** », pour que le projet soit reconnu.

Trois après-midi sont ainsi libérés, un partenariat, déjà préexistant dans le quartier avec les Francas, est construit pour réfléchir aux activités possibles à mettre en place sur ces temps libérés. Plusieurs mois de travail ont été nécessaires au montage de ce projet et il faut ici saluer le courage de ces deux équipes pédagogiques qui ont choisi de prendre le risque de travailler complètement autrement (venir à l'école tous les jours pour eux aussi pouvait être une mauvaise expérience, rien ne permettait de savoir ce qui allait en sortir). Une réflexion a été menée afin de proposer aux enfants des activités de qualité, permettant à chacun de découvrir certains domaines inexplorés, mais éducatifs aussi au sens où ces temps devaient compléter de façon cohérente ceux de l'école. L'école a pu bénéficier des postes d'emploi jeunes existant alors, une formation d'intervenant périscolaire a été offerte aux jeunes ainsi recrutés, car il est capital d'accueillir les enfants dans un cadre particulier, celui d'activités « périscolaires », et non pas de pseudo clubs sportifs ou conservatoire, mais pas non plus des activités occupationnelles. Il fallait que les ateliers aient bien un rôle d'éveil, de découvertes, qu'ils soient totalement gratuits pour les familles, non obligatoires pour les enfants, possibles à approfondir en dehors de l'école.

L'expérience a démarré à la rentrée 1996 ainsi que notre évaluation. Lors de la première année, certains parents, ayant des enfants inscrits au conservatoire ou au club de gym, de judo ou autre, ont estimé n'avoir pas besoin des activités proposées et ont fait le choix de changer leurs enfants d'école. Mais n'ayant pas pour autant déménagé, ces enfants se retrouvaient le soir avec ceux de Duruy qui leur racontaient les après-midi théâtre, visite de musée, médiathèque, kayak, ordinateurs, activités de la ferme, etc. : la plupart de ces enfants, dont certains étaient inscrits dans des activités choisies par leurs parents, ont demandé à retourner à Duruy.

D'autres parents s'inquiétaient quant à eux de savoir « si ça allait durer encore longtemps que les enfants allaient devoir venir à l'école le mercredi aussi ! ». Mais une grande partie des familles, qui depuis longtemps n'approchaient plus l'école, y sont revenues car elles avaient du mal à admettre l'importance pour leurs enfants d'aller à l'école l'après-midi alors que ce n'était pas obligatoire. Il avait été décidé que tous les regroupements se faisaient à l'école, où qu'ait lieu l'activité de l'après-midi ; de plus le directeur de l'école élémentaire ainsi que la directrice de la maternelle avaient choisi de rester tous les après-midi au sein de l'école afin que le partenariat avec le périscolaire ne soit pas virtuel. Les parents venus conduire leurs enfants l'après-midi, par curiosité, ont pu les rencontrer, des échanges se sont établis qui ont permis que l'école ne soit plus vue par eux comme un lieu susceptible de les rejeter.

À l'heure actuelle, ces deux écoles sont de vraies ruches dans lesquelles les parents entrent sans crainte et rencontrent à leur demande les enseignants. Ceux-ci ont très vite perçu à quel point la nouvelle organisation allait leur permettre de retrouver une qualité de vie, au travail et personnelle, qui ne s'est pas démentie depuis que l'expérience a commencé. Certains m'ont même dit que cela leur avait permis de reprendre des études mais également de donner des cours en prison ! Tous ont approuvé les quatre heures du matin, entre-coupées de deux pauses bien organisées, car tous ont constaté un changement radical dans la disponibilité intellectuelle de leurs élèves. L'intérêt aussi d'une telle organisation est que tous les cours prévus dans le programme, y compris d'éveil ou l'EPS, peuvent de ce fait bénéficier de ces plages horaires de bonne qualité attentionnelle plutôt que d'être relégués, comme c'est souvent le cas dans les organisations traditionnelles, aux moments considérés comme de moins bonne qualité.

Les enfants eux-mêmes reconnaissent ne pas être gênés par les quatre heures du matin puisqu'ils savent que l'après-midi ils vont passer à autre chose. La ville de Lille a assez vite créé un poste de coordinateur ARVEJ, permettant de renforcer encore le lien entre le périscolaire et le scolaire. Un travail a également été mené avec les familles, pour principalement les responsabiliser dans l'importance de faire respecter à leurs enfants les rythmes veille-sommeil, ce qui par ailleurs s'est fait assez naturellement, car si les enfants ne se sont jamais plaints de fatigue supplémentaire, en

revanche, comme le disaient leurs parents, le soir, ils ne demandaient pas leur reste pour aller dormir.

Les équipes pédagogiques sont restées stables, il n'y a pas eu de demande de mutation et suite au départ récent des deux directeur et directrice pour raison de retraite, ce sont des collègues de l'école qui ont repris leurs places, ce qui donne une vraie pérennité à ce projet.

En 2008, quand il leur a été imposé de supprimer le samedi matin puisque « c'est la loi », tous les enseignants ont été désespérés parce que pour eux, c'était un vrai coup de couteau dans la régularité qu'ils avaient réussi à instaurer depuis tant d'années. Outre le fait qu'un week-end long qu'ils voulaient éviter leur était imposé, ils ont aussi dû ajouter deux heures sur un autre après-midi, pour parvenir aux 24 heures.

De plus, l'enseignant de la section de moyens de maternelle avait depuis longtemps mis en place, le samedi matin, des activités telles que le roller, nécessitant la présence d'adultes supplémentaires, sachant qu'il pouvait alors bénéficier des parents disponibles ce matin là ; depuis cette suppression, ces activités ont dû disparaître car plus aucun parent ne peut venir encadrer les enfants dans la semaine.

Une journaliste était venue enquêter à ce moment là dans l'école : Après douze années, quel bilan dresser de cette expérience singulière ? « Les enfants viennent en très grande forme à l'école », affirme Guy Vandenberghe, le directeur de l'élémentaire. Les résultats scolaires suivent : « Les évaluations de CE2 et CM2 sont supérieures à celles d'autres écoles situées dans des quartiers comparables... » Les parents sont aussi « très satisfaits ». « Il a fallu agrandir l'école et ouvrir quatre classes supplémentaires », en donne pour preuve ce directeur. Seule ombre au tableau : le coût pour la Ville de Lille, qui doit rémunérer vingt animateurs quatre heures par semaine, pour assurer les activités de l'après-midi. « Une année, on a failli revenir aux rythmes classiques mais les parents se sont mobilisés », se souvient le directeur.

Une consultation avait été lancée par la ville de Lille en 2008 pour suggérer que d'autres projets de ce type se montent, car il n'est plus aujourd'hui question pour elle de revenir sur le fonctionnement de cette école, vu tous les résultats positifs qui en découlent. En 2010-2011, le groupe scolaire compte 6 classes de maternelle et 11 classes d'élémentaire ; quand un enfant de 2ans-2ans ½ élevé dans une famille en très grande difficulté est vu en consultation par la PMI du quartier pour son entrée à l'école maternelle, celle-ci conseille à la famille de l'inscrire à l'école De Comines pour qu'il puisse bénéficier du démarrage scolaire le plus constructif possible.

Nous avons procédé à des évaluations régulières dans ce groupe scolaire, nous permettant d'attester que ce choix de l'équipe pédagogique est une réelle réussite, tant pour le respect des besoins des enfants qu'ils accueillent que pour leur propre qualité de vie. Nous avons réalisé un suivi sur les trois années succédant à la mise en place de ce projet, en même temps que nous l'avons fait pour 10 autres sites-pilote (31 classes, 1996, 1997 et 1998). Nous avons systématiquement comparé les écoles expérimentales et les écoles témoins mais avons aussi évalué les effets différentiels entre écoles expérimentales, en fonction du type d'organisation proposé<sup>7</sup> (1 école avec 3 AM libérées, 1 école avec 1 AM libérée, plusieurs écoles avec après-midi mixtes soit commençant l'après-midi par du temps périscolaire et se terminant par du scolaire, soit l'inverse). Pour ce groupe scolaire particulier, les résultats obtenus sont les suivants

- concernant la qualité de vie, en comparant l'ensemble des écoles, c'est ici qu'on trouve le plus grand nombre d'enfants souvent ou tout le temps heureux ; ils continuent sur les trois années à être le plus nombreux à dire aimer aller à l'école.
- du point de vue de l'auto-évaluation que font les enfants relativement à leur réussite scolaire, ce sont ces enfants qui estiment lors de la troisième année, réussir au mieux de leurs capacités le

---

<sup>7</sup>.- 1 site avec 3 AM libérées, 1 site avec 1 AM libérée, les autres sites pilotes avaient des organisations variées : soit un début d'après-midi occupé par les ateliers périscolaires, soit la fin d'après-midi organisée par ces mêmes ateliers.

plus souvent : or nous avons constaté que l'organisation des activités telle qu'elle fut choisie a permis de développer chez ces enfants leur assertivité mais aussi leur estime de soi.

- relativement à la motivation, évaluée à travers la persévérance dans la tâche, l'investissement dans cette tâche et le maintien attentionnel, les enfants des sites-pilote, dont Duruy, sont plus nombreux en fin de troisième année à répondre l'être souvent. Il en est de même pour le plaisir d'aller à l'école ainsi que l'intérêt pour les activités en général, tant scolaires que périscolaires. Enfin dans l'auto-estimation des enfants sur leur capacité à travailler de façon autonome, une grande majorité des enfants « expérimentaux » estiment en fin de 3<sup>e</sup> année le faire souvent : ainsi les aménagements innovants ont bien une influence positive sur ces facteurs de motivation évalués.
- concernant l'auto-évaluation des comportements sociaux relatifs à l'agressivité : alors qu'au début de l'expérimentation les enfants de Duruy étaient les plus nombreux à se déclarer victimes de violences physiques, en fin de 3<sup>e</sup> année ce sont eux qui sont le moins nombreux. Ils s'estiment aussi moins fréquemment violents que dans les autres sites. Nous avons de fait constaté un changement très important du climat social au sein de l'école, perçu par les enseignants comme par les intervenants extérieurs.
- les enfants des sites ayant des après-midi libérées (1 ou 3) estiment émettre plus fréquemment des comportements d'affirmation de soi que les enfants des autres sites, de même pour les comportements de motivation et d'intérêt, et ce sont ceux de Duruy qui s'estiment le plus fréquemment attentifs.

Nous cherchions aussi à savoir comment évaluaient les enfants, en terme de gravité, toute une série de comportements sociaux : on a constaté une différence très importante entre les enfants du site expérimental de la région Nord (Duru) avec le site témoin de cette même région. Ainsi les enfants du site témoin se différencient significativement des enfants de Duruy dans le fait de considérer « pas grave » le fait d'abîmer exprès des choses de l'école, « pas grave » le fait de jeter exprès des choses sur les autres enfants à l'école, les enfants du Nord estiment plus fréquente l'apparition de comportements d'incivilité à l'école que ceux de l'Ouest et du Sud-ouest, mais principalement ceux des écoles témoins.

Enfin à la dernière question : « est-ce que tu trouves que l'école, c'est mieux que l'année dernière ? », tous les enfants répondent que c'est « un peu » (de la 1<sup>re</sup> à la 2<sup>e</sup> année) ou « beaucoup » mieux (de la 2<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> année) alors que pour les enfants de Duruy on est passé de « beaucoup » à « énormément ».

Systématiquement les enfants des sites-pilote estiment chaque année avoir souvent découvert de nouvelles choses grâce aux activités, les enfants du site Duruy sont les plus satisfaits sur la possibilité qu'ils ont eue, souvent ou tout le temps, de choisir leurs activités. Pour certains ils ont même développé une passion envers une de ces activités, qui a été une découverte pour eux.

Enfin nous avons montré que l'aménagement a un impact positif sur les résultats scolaires et sur le niveau de connaissances générales des enfants des sites, mais également sur leur curiosité face à l'inconnu.

Concernant les enseignants, majoritairement ils ont déclaré souhaiter conserver la nouvelle organisation l'année suivante, ils considèrent également majoritairement que l'aménagement est une réussite pour la place aux activités culturelles, artistiques, sportives, en ce qui concerne l'ouverture de l'école sur l'extérieur, sur la possibilité donnée à tous les enfants d'une égalité des chances. En revanche les enseignants de Duruy estiment le plus majoritairement que l'aménagement est une réussite pour le respect des rythmes de l'enfant, pour l'attention des enfants en classe, ils sont majoritairement satisfaits des répercussions qu'a eu l'aménagement sur l'organisation de leur travail, et considèrent majoritairement que l'organisation est meilleure que l'organisation traditionnelle. Notons que cette perception positive est toujours vraie à l'heure actuelle soit 26 ans après et qu'aucune mutation dans l'équipe pédagogique n'a été demandée.

Du côté des parents, à mesure qu'avançaient les projets, ils étaient de plus en plus nombreux à trouver l'aménagement meilleur que l'organisation traditionnelle. À la fin de la 3<sup>e</sup> année, près de 70% des parents souhaitent conserver le nouvel aménagement. Nous avons constaté qu'après la nécessaire habitude de la 1<sup>re</sup> année au cours de laquelle une majorité de parents souhaitaient revenir à l'aménagement traditionnel, le choix s'est inversé et au vu, probablement, des effets positifs sur les enfants, ils plébiscitent le nouvel aménagement à la fin de la 3<sup>e</sup> année.

Le protocole construit était très conséquent, il est décrit dans le chapitre que j'ai rédigé dans le livre *Aménager les temps de l'enfant* paru en 1998 à la Documentation française, il évaluait tout ce qui nous semblait devoir changer grâce au projet. Nous avons pu le faire grâce au fait que j'ai monté une équipe de recherche avec des étudiant-e-s de licence, maîtrise, DESS et DEA de psychologie, ainsi qu'un thésard et une Ingénieur d'études mise à disposition. Ceci grâce aux conventions signées avec le Ministère Jeunesse et Sports.

**En 1998**, Marie-George Buffet devient ministre de la Jeunesse et des Sports et a eu l'intelligence de déclarer que cette expérimentation était très bonne et elle souhaitait que les collègues puissent en bénéficier.

C'est ainsi que j'ai pu travailler avec un collège de l'Hay Les Roses, dans un quartier difficile, où le projet consistait à libérer deux fois une après-midi pour qu'y soient déroulées des parcours de découverte, ce pour toutes les 6<sup>ème</sup> de ce collège, qui profitaient toute d'un de ces parcours hebdomadaire.

Sur une année nous avons constaté un changement important de ces élèves par rapport à l'école. De plus une association d'apprentissage de la lecture pour adultes s'était rapprochée de ce projet, et une idée fort intéressante est née à savoir que les intervenants ont décidé de prendre une pièce commune pour faire ces apprentissages en même temps aux adultes et aux enfants.

On a constaté un changement énorme, à savoir que les enfants qui voyaient les efforts fournis par leurs mamans pour apprendre à lire ont été très très fiers d'elles et le leur ont dit, mais ce fut la même chose pour les mamans qui voyaient leurs enfants s'efforcer de réussir à lire. J'« ai su que grâce à ça, enfants et mamans poursuivaient leurs apprentissages ensemble, à la maison.

Malheureusement le projet du collège n'a pas duré dans le temps car plusieurs enseignants se sont rendu compte qu'à cause de ces après-midi libérés, eux étaient obligés d'étaler davantage dans la semaine leur emploi du temps !

Malheureusement ce sont les plaintes de ces enseignants qui ont gagné sur l'envie des enfants de continuer à avoir ces parcours.

De 2000 à 2011, j'ai réalisé 15 écrits en particulier pour la Presse Scientifique, ou par ex. la Revue Parlementaire, Fenêtres sur cours, Le Monde de l'intelligence, Enfance, Diversité- Ville École Intégration, Cerveau et Psycho, L'école libérée.

J'ai participé à 11 émissions de télé et radio, (Fr3, Fr5 Les Maternelles, Allo Docteur, E=M6, Les Matinales sur France Culture, Rue des écoles France Culture, RFI, La Tête au carré), et réalisé 7 conférences de formation en particulier pour le CNFPT et l'Andev

Dans le cadre d'une autre recherche menée avec une équipe strasbourgeoise (Rohmer et al. 2004), réalisée pour un appel à projets en vue d'un contrat avec le CNRS, nous avons comparé des écoles avec aménagements différents (CEL<sup>8</sup> avec mercredi, CEL avec samedi, école à 6 jours) et une école à 4 jours, vs une école traditionnelle (témoin), regroupant des populations socioculturelles différentes. En ce qui concerne l'organisation du sommeil, l'aménagement lillois à 6 jours contrecarre les effets dus au milieu social. En effet, globalement les enfants de milieu défavorisé se couchent plus tard que les enfants issus de milieu favorisé et se déclarent moins en forme avec davantage de variations au cours de la semaine : sur le site lillois, les heures de coucher sont régulières et autour de 21 heures

---

<sup>8</sup> Contrat Éducatif Local



toute la semaine. De même dans les épreuves d'auto-estimation de la vigilance, ce sont les enfants de l'école à 6 jours qui s'estiment toujours en forme, que ce soit le lundi ou le jeudi, le matin ou l'après-midi, et ont l'impression de mieux réussir. Dans cette recherche nous avons aussi montré que les aménagements du temps scolaire ont permis d'estomper les différences dans l'efficacité cognitive autrement retrouvées en fonction de l'appartenance à un milieu socio-culturellement favorisé ou non. De plus, au niveau des capacités attentionnelles, les enfants qui bénéficient d'un aménagement du temps scolaire sont ceux qui présentent le moins de fluctuations de concentration dans le temps, ceci au détriment des enfants scolarisés sur 4 jours. Nos résultats sont globalement très en défaveur de la semaine de 4 jours, ceci tous milieux socioculturels confondus. Si les parents, comme cela est souvent dit, apprécient effectivement que leur enfant n'ait pas classe le week-end, néanmoins ils défendent dans le même temps une organisation étalée de la semaine scolaire car ils la perçoivent comme favorable au bien-être et aux apprentissages de leur enfant. **Comme il se doit, ce travail n'a pas été lu par M. Darcos.**

Enfin pour en terminer avec nos recherches propres, citons un dernier résultat, récent, obtenu dans le cadre d'une thèse qui a comparé quatre écoles différentes, – une traditionnelle de haut niveau (classé 1<sup>re</sup> sur le plan académique), une école traditionnelle rurale sans problème particulier, une école Freinet, l'école à 6 jours –, du point de vue des capacités attentionnelles (attention sélective, soutenue, visuelle, auditive). (Mainguet B., 2008). Pour faire simple, il a été montré que dans toutes les épreuves utilisées, l'école à 6 jours, bien que très différente des autres (à son détriment) du point de vue de la population accueillie, se trouve systématiquement soit au même niveau que l'école classée 1<sup>re</sup>, soit juste derrière elle. Nous affirmons ainsi avoir démontré que depuis 14 ans en 2008, cette organisation scolaire a largement fait ses preuves, pour une population d'enfants en très grandes difficultés, à risque étant donné le milieu très défavorisé et très paupérisé dans lequel ils vivent.

Une psychologue scolaire qui y a fait une étude comparative avec d'autres écoles de milieux identiques, a pu confirmer cette situation favorable due à l'aménagement, car elle a montré qu'à difficultés environnementales équivalentes, aucun enfant de cette école ne nécessite une orientation en SEGPA.

Il est bien entendu qu'il ne s'agit pas que d'un simple changement d'emploi du temps, mais d'une importante réorganisation pédagogique, éducative, dans laquelle les adultes se sont d'abord mis au service des enfants puis ont constaté en tirer eux-mêmes un bénéfice non négligeable. Des contrats « civiques » ont d'ailleurs été créés afin d'apprendre aux enfants à assumer les choix faits pour leurs activités et à respecter les groupes ainsi formés : on fait des efforts même si cela paraît difficile et on va jusqu'au bout de ce qu'on a commencé.

Pour en terminer avec mes recherches jusqu'en 2011, cette année là j'ai mis au point un protocole d'évaluation conjointement avec Christophe Boujon, Professeur de psychologie à Angers, pour le suivi de plusieurs écoles ayant décidé de mettre en place la dérogation proposée par Darcos, à savoir ne pas passer à 4 jours. Ces écoles étaient situées à Angers, Nevers, Brest, La Roche sur Yon et Lyon. Le rendu des évaluations a été fait dans chaque commune concernée, via le groupe scolaire.

Parallèlement cette même année, j'ai participé à la construction d'un projet éducatif à Lomme, dans le Nord, avec un groupe scolaire qui avait choisi de mettre en place la même organisation qu'à Lille.

Pour le dire rapidement, nos résultats ont montré que la satisfaction la plus importante de tous les acteurs se trouve dans les écoles où on a libéré au moins une après-midi (ou 2 comme à Lomme) et où on a rallongé les matinées, à 3h30 comme à La Roche sur Yon et à 4h comme à Lomme, ce qui n'est guère étonnant.

À Lomme, au bout d'un an, les enseignants me disaient : « on a retrouvé l'essence même de notre métier », ce qui ne peut que faire plaisir.

Quant aux enseignants de maternelle, ils affirmaient avoir pu mener à bien tous leurs apprentissages indispensables sur l'année, dès la PS, sans avoir à bousculer les enfants.

Je pense ne plus en avoir le temps mais je pourrai vous expliquer pourquoi il est des termes que j'ai retirés de mon vocabulaire si vous m'en posez la question .

Je suis tout à vous pour les questions que vous aimeriez me poser.

#### **LES FICHES DE LA MALLETTE PÉDAGOGIQUE DE 1994**

LECONTE-LAMBERT C : Aménagement du temps de l'enfant, *Fiche d'information* éditée par le *Ministère Jeunesse et Sports*, Paris, 1994

LECONTE-LAMBERT C : Les activités sportives et culturelles au service de l'aménagement du temps, *Fiche d'information éditée par le Ministère Jeunesse et Sports*, Paris 1994

LECONTE-LAMBERT C : Les rythmes de vie des enfants et des jeunes, Participation à la réalisation d'une *cassette vidéo d'information éditée par le Ministère Jeunesse et Sports*, Paris, 1994

#### **LE CONTRAT CNRS DE 2004**

ROHMER, O., BONNEFOND, A., LOUVET, C., DEMONT, E., LASSALLE, A.S., **LECONTE-LAMBERT, C. & TASSI P. (2004)** *L'optimisation du temps scolaire : approche pluridisciplinaire*. Convention de recherché avec le Ministère de la Recherche et des Nouvelles Technologies : école et sciences cognitives. Contrat n° AD 7,Cepa CNRS, 112 pages