

DES ENJEUX MAJEURS POUR LES ENFANTS ET L'ECOLE

Hubert MONTAGNER, dr. ès Sciences
 Professeur des Universités en retraite
 Ancien Directeur de Recherche à l'INSERM
 Ancien Directeur de l'Unité « Enfance inadaptée » de l'INSERM

Sans oublier les protestations et revendications justifiées, en particulier celles qui traduisent le mal-être, parfois la désespérance, des enseignants et des autres professionnels de l'école (RASED, Inspecteurs de l'Education Nationale...), et devant l'inquiétude, l'anxiété et les angoisses de parents préoccupés par le devenir et l'avenir de leurs enfants, il serait fâcheux que les forces vives de la nation se trompent de cibles et d'objectifs, notamment dans le cadre de la concertation « Refondons l'école de la République ». La priorité des priorités doit être de concevoir sans précipitation une école de l'espérance "complètement nouvelle" qui soit un creuset de l'épanouissement affectif, cognitif, intellectuel, social, civique, imaginaire, créatif (créateur), humaniste... pour tous les élèves, quelles que soient leurs particularités, y compris quand ils sont porteurs d'un handicap, quelles que soient les particularités de leur(s) famille(s) et celles de leur milieu social, culturel et "ethnique". **ET NON PAS UNE ECOLE « REPLATREE » ou « RAPIECEEE ».** En premier lieu, plutôt que d'opposer épanouissement et apprentissage scolaire, il faut souligner leur imbrication. En effet, selon le LAROUSSE, ***s'épanouir, c'est "se développer dans toutes ses potentialités" et donc, en particulier, dans celles qui permettent aux enfants de s'engager dans les apprentissages scolaires et de réussir. Pour que cela soit possible, il n'y a pas d'autre alternative que de centrer délibérément la réflexion, le débat, les perspectives, les propositions, les innovations, les projets... sur la « personne-enfant », en interaction avec l'enfant et autour de l'enfant, et non pas d'abord sur l'écolier ou l'élève. Il en est de même pour la « personne-adolescent ». Ce sont l'enfant et l'adolescent qu'il faut installer au cœur des sensibilités, préoccupations et projets de l'école, sans oublier, bien évidemment, les maîtres et les familles, tout en donnant toute leur place à la pédagogie, aux apprentissages dits fondamentaux et à l'instruction*** (je laisse aux spécialistes qualifiés et éclairés le soin d'apporter leur expertise dans ces « champs » des Sciences de l'Education).

Après quarante années consacrées à l'étude scientifique du développement de l'enfant et de ses « armatures » majeures (attachements, habiletés motrices, systèmes d'interaction et de communication, conduites sociales, socialisation, processus d'adaptation, rythmes biopsychologiques, « conquêtes » de l'espace, processus cognitifs... voir la bibliographie), sans oublier les observations et analyses cliniques, deux conditions sont incontournables pour concevoir une autre organisation et un autre fonctionnement de l'école. Pensées pour mieux soutenir les besoins, possibilités, potentialités, compétences, motivations, envies, ambitions, réussites et constructions évolutives des enfants-élèves, tout en portant les attentes, espoirs et projections des familles, des enseignants et des autres acteurs, mais également en les rassurant, elles peuvent être ainsi définis :

**** la capacité de l'école à accepter et intégrer les différences de « rythme de développement » à chaque âge, à dépasser ainsi le critère de l'âge « donné par l'état civil », à reconnaître la flexibilité et les possibilités évolutives de tous les enfants à tout moment, y compris ceux que l'on qualifie de débiles, « nuls », « en échec scolaire », à se libérer des « référents » dogmatiques qui brouillent la lucidité et le discernement (précocité, retard, moyenne, programme...) ;**

**** la capacité de l'école à organiser ses temps de transmission du savoir et des connaissances en se fondant sur les données de la recherche dans le domaine des rythmes biologiques des enfants. Mais, pas de façon aveugle et dogmatique. Il faut en effet tenir compte de « l'équation personnelle » des différents enfants et des environnements qui les ont façonnés et les façonnent au quotidien dans leurs conduites, leurs rythmes de vie... (les interactions et souffrances au sein de la famille, les rythmes de vie et de travail des partenaires familiaux, l'habitat, les réalités sociales et culturelles...).**

Deux types de rythmes doivent être considérés :

+++ les « rythmes chronobiologiques » sensu stricto, synchronisés par le donneur de temps universel et incontournable que constitue l'alternance du jour et de la nuit sur toute la planète, et en même temps par l'alternance des temps de repos et d'activation corporelle (le rythme veille-sommeil), ordinairement synchronisée par la précédente. On définit ainsi des rythmes circadiens (rythme cardiaque, sécrétion de telle ou telle hormone, température corporelle...) dont la période est d'environ 24 heures et, au sein de la journée, des rythmes ultradiens dont la période est plus ou moins courte selon les variables considérées (elle peut

être, par exemple, de l'ordre de la minute ou de quelques heures). D'autres rythmes ont une période plus longue (environ un mois, une année... : les rythmes infradiens).

+++ les rythmes « biopsychologiques » qui ont une composante chronobiologique et une composante psychologique. En effet et bien évidemment, les humains, en particulier les enfants, sont « imprégnés », influencés, « traversés », façonnés... en permanence dans leurs différents lieux de vie (milieu familial, école, cité...) par les multiples facteurs, variables, organisateurs, désordres, troubles... psychologiques qui sous-tendent la vie affective, relationnelle et intellectuelle (expériences individuelles, vécu, émotions, stress, anxiété, angoisses, détresses, inhibitions, imagination ...). Le psychisme peut en particulier « gommer », atténuer, accentuer, avancer, retarder, accélérer, déphaser, rendre illisibles... les rythmes biologiques sensu stricto, en tout cas nombre d'entre eux. En conséquence, on peut constater un jour ou l'autre, ou de façon récurrente, des décalages parfois importants dans le(s) moment(s) de la journée où les valeurs de telle ou telle variable sont habituellement les plus élevées, ainsi que dans le(s) moment(s) où les valeurs sont les plus faibles. Dans certaines conditions d'environnement, on n'observe plus de périodicité claire dans l'un ou l'autre des rythmes.

LA CAPACITE DE L'ECOLE A ACCEPTER ET INTEGRER LES DIFFERENCES DE RYTHME DE DEVELOPPEMENT DES ENFANTS A CHAQUE AGE

Rythmes de développement et « apprentissages fondamentaux »

Même si elles s'en défendent, de nombreuses personnes, y compris parmi les scientifiques, les cliniciens, les pédagogues et les responsables politiques, pensent et agissent comme si le « petit de l'Homme » était programmé génétiquement, socialement, culturellement et/ou intellectuellement pour devenir entre six et sept ans au cours préparatoire un « élève-écolier domestiqué » que l'on a formaté au cours de la petite enfance dans et par les apprentissages dits fondamentaux (lecture, écriture, calcul). Ceux qui s'inscrivent dans cette croyance, idéologie, conviction ou certitude, selon les personnes, souhaitent ou exigent qu'il faut préparer le plus tôt possible les jeunes enfants à ces

apprentissages, en tout cas aux pré-apprentissages et/ou pré-requis qui les sous-tendent. Ainsi, dans les rapports de la députée Michèle TABAROT et des deux sénateurs Monique PAPON et Pierre MARTIN qui ont préconisé en 2008 la création de jardins d'éveil pour accueillir les enfants âgés de deux à trois ans, il est affirmé, comme si cela relevait de l'évidence ou du bon sens, que « *Le jardin d'éveil aura pour mission principale de préparer la préscolarisation à l'école maternelle* ». Mais, les parlementaires, et pas davantage la secrétaire d'Etat chargée de la Famille et de la Solidarité (Madame Nadine MORANO), n'ont expliqué pour quoi faire et comment faire, pour quelles raisons, selon quels principes ou critères, à travers quelles démarches, activités et situations, pour quelles acquisitions, "pré-apprentissages" ou apprentissages, en se fondant sur quelles données, en s'appuyant sur quels concepts ou théories. Finalement, au nom de qui et de quoi ? Cependant, les trois parlementaires soulignent que la mission du jardin d'éveil n'est pas de « *préparer les enfants* » aux « *apprentissages fondamentaux* » de l'école élémentaire, cette mission devant être réservée à l'école maternelle... comme cela était et reste prévu par les textes officiels. En prenant cette précaution d'écriture et de présentation, les parlementaires voulaient éviter que les jardins d'éveil soient perçus comme des structures concurrentes de la petite section de l'école maternelle alors que, de toute évidence, le projet politique était d'aboutir à sa suppression, essentiellement pour des raisons comptables. En effet, admis dès l'âge de deux ans dans un jardin d'éveil (payant), les enfants pouvaient (peuvent) y rester pendant 18 mois, et être ensuite inscrits (gratuitement) dans une école maternelle à l'âge de trois ans et demi. On peut faire l'hypothèse forte que, sous la pression des parents, ils soient alors accueillis "directement" dans la moyenne section comme s'ils venaient d'une petite section, avec le plus souvent l'accord explicite ou tacite des enseignants, soucieux de réduire l'effectif de la petite section, souvent trop élevé et difficile à gérer, en tout cas le matin, malgré leurs compétences et leurs qualités humaines (on peut les comprendre). Ainsi était "démonstré" qu'on pouvait se passer de la petite section de l'école maternelle.

On retrouve à la crèche et à l'école maternelle dans son ensemble la même idéologie de préscolarisation précoce à travers la préparation jugée nécessaire des enfants aux « apprentissages fondamentaux ». S'agissant de l'école maternelle, les objectifs, missions, "finalités", perspectives... sont, officiellement, de préparer les enfants aux apprentissages dits fondamentaux, comme si cela était "naturel", "normal", programmé, prédéterminé, "biblique"... comme si cela allait de soi, et comme si le vocable "apprentissages fondamentaux" avait du sens (qu'est-ce qui est

fondamental pour un jeune enfant et qu'est-ce qui ne l'est pas ?). Au nom de qui et au nom de quoi, en se fondant sur quels arguments, sur quelles recherches, sur quelles théories, sur quels besoins de la société... les enfants âgés de deux à quatre ans, de quatre à cinq ans, de cinq à six ans doivent être considérés comme des pré-écoliers ou des pré-élèves ? **En les formatant dans la perspective et le cadre des « apprentissages fondamentaux », sous couvert d'une logique apparente de bon sens, on leur vole une partie de leur vie d'enfant, même si le talent et l'imagination des enseignants d'école maternelle leur permettent de prendre du plaisir dans des activités récréatives, ludiques... de faire vivre leurs émotions, leurs découvertes, leur imagination... et d'apprendre "autre chose" que « du fondamental ».** On les appauvrit dans leur spontanéité, leurs capacités d'initiative, d'exploration et de modification de l'environnement, leur créativité, leurs capacités d'expression et de communication, mais aussi dans leur pensée (seuls les enfants des nantis et des "sachants" peuvent s'ajuster, se mouler et se plier au système actuel qui exige une précocité toujours plus précoce de préparation aux « apprentissages fondamentaux »... parce qu'il est "cultivé" à la maison). **Est-ce que le formatage dans et par les apprentissages dits fondamentaux prépare pour autant les enfants à un "parcours" de réussite affective, intellectuelle, sociale, civique, intellectuelle, créative, humaniste... ? En d'autres termes, à se réaliser comme des humains heureux de vivre et intelligents qui peuvent s'adapter à tous les milieux et qui ont envie de réussir leur vie.** Ignore-t-on que tous les enfants peuvent révéler et structurer toute la gamme de leurs ressources intrinsèques à tout moment dès lors qu'ils peuvent explorer, modifier et réorganiser librement les objets, les mobiliers, les lieux de vie... s'approprier les espaces dans toutes leurs dimensions, scellant ainsi l'alliance du corps et de la pensée (voir la bibliographie) ? Et aussi, "expérimenter" sans retenue leurs habiletés corporelles, gestuelles et manuelles, (ré)inventer sans limite les activités ludiques, les stratégies de communication, les langages et les façons de penser au cours des interactions avec les pairs et les autres partenaires qu'ils rencontrent ? Mais encore, imaginer sans consigne ni limite de nouvelles activités et de nouveaux jeux qu'ils chargent d'imaginaire, de symboles, de règles et de sens ? Finalement, découvrir qu'ils sont capables de construire, d'induire, de déduire, de découvrir l'humour et de penser ?

***Le formatage précoce dans le langage verbal
« académique »***

Les mêmes questionnements se posent pour l'apprentissage et la maîtrise du langage verbal. Considérons par exemple le rapport « La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales » remis en 2008 par Alain BENTOLILA au Ministre de l'Education Nationale. Le linguiste recommande que l'objectif prioritaire, pour ne pas dire exclusif, de l'école maternelle soit d'augmenter les performances des enfants âgés de trois à six ans dans la maîtrise du langage, en l'occurrence la langue française. Dans cette perspective, **les enfants sont considérés avant tout comme des systèmes linguistiques ... pour ne pas écrire seulement des systèmes linguistiques**, même si, plus généralement, *“l'enseignante devra accompagner des bambins de 3 à 6 ans dans leur développement linguistique, intellectuel et moteur”*. **Les “bambins” seraient-ils des êtres sans émotions, sans affectivité, sans attachements, sans interactions sociales (les interactions avec les pairs sont considérées comme une source “d'insécurité linguistique”), sans perceptions et communications, sans processus cognitifs, sans ressources intellectuelles qui ne s'inscrivent pas dans une “logique” d'apprentissage du vocabulaire, de la syntaxe et de la grammaire, sans degrés de liberté dans l'expression comportementale, vocale ou langagière, sans spontanéité et pensée libérées ?** Selon Alain BENTOLILA, il est *“impératif que chaque élève termine l'école maternelle en ayant compris l'économie générale du système alphabétique du français”*. Chaque enseignant devient alors un technicien qui doit *“travailler des séquences dans lesquelles les productions sont concrètes, décorticables, observables, comme par exemple dans les exercices de graphisme”*. On est donc dans une sorte de système langagier d'économie productiviste ! En conséquence, selon Alain BENTOLILA, *“il conviendra de chercher les moyens qui permettront aux enseignants de pouvoir travailler efficacement en ateliers de sept ou huit élèves sans avoir à se demander ce qu'ils vont faire des autres”*. Autrement dit, les enfants n'existent plus en dehors des ateliers linguistiques. Tout doit être organisé en classe pour que même *“les temps consacrés aux comptines et aux chants doivent devenir des temps d'apprentissage où l'on privilégiera la qualité d'articulation, de mémorisation, d'explication du lexique, plutôt que la quantité de comptines marmonnées”* ? **La moyenne section (la plupart des enfants sont alors âgés de quatre à cinq ans) serait la charnière organisatrice du système formaté de Alain BENTOLILA.** Il écrit en effet *“L'écart grandissant entre les constructions grammaticales utilisées à l'oral par les élèves et celles qui organisent les premières phrases soumises à leur lecture exige que dès la moyenne section on accompagne avec soin le jeune enfant dans la découverte d'une organisation et de conventions que l'oral ne lui a*

parfois pas révélées”. A la lecture du rapport, on peut se demander si Alain BENTOLILA a déjà rencontré les “vrais” enfants accueillis à l’école maternelle, c’est-à-dire, selon les moments, les situations et les partenaires, des êtres câlins, rieurs, expressifs, “clowns”, sociaux, joueurs, indisciplinés, turbulents, imprévisibles, appliqués, provocateurs, conquérants, “baragouineurs”, querelleurs, imaginatifs, inventifs ... aux modes de communication et “formes” d’intelligence multiples. En d’autres termes, des personnes qui débordent de vie, d’initiative et de créativité, mais aussi des êtres vulnérables qui révèlent leurs détresses, leurs souffrances et leur insécurité affective. Faudrait-il qu’ils soient enfermés à tout moment dans la maîtrise du vocabulaire, dans les productions langagières qui respectent la syntaxe et la grammaire, et dans un discours formaté ? Si on accepte le dogme de Monsieur Alain BENTOLILA, les enfants doivent devenir des machines contrôlables et dociles dont il faut programmer le langage (et donc la pensée) dès la petite section de l’école maternelle. Pauline KERGOMARD et ses collègues pédagogues, qui ont inventé l’école maternelle, doivent se retourner dans leur tombe.

Une école maternelle : pour quoi faire ?

L’école maternelle doit créer les conditions “existentielles”, relationnelles, sociales, cognitives, temporelles et spatiales qui permettent à chaque enfant de se libérer, c’est-à-dire de libérer à son rythme (quand il est prêt, quand il a envie d’être prêt, quand il sait être prêt), ses possibilités, potentialités, compétences et ressources cachées, en « jachère », ébauchées, pas encore tout à fait structurées et fonctionnelles, et donc non lisibles. En effet, les capacités du cerveau sont illimitées. Il porte forcément en lui les « bourgeons » du décryptage du sens et du savoir, y compris du langage (le fœtus âgé de huit mois a déjà la capacité de discriminer la voix de sa mère, probablement de son père, entre autres : voir la bibliographie), quelles que soient les apparences, et peut en même temps s’ouvrir à toutes les informations et connaissances.

L’idéologie d’un “parcours scolaire” uniforme pour tous les enfants, en tout cas sur les mêmes « rails » temporels, est une aberration car elle contient l’idée implicite que, dans la petite enfance, tous les humains ont le même “scénario de développement”, c’est-à-dire les mêmes successions

“d’émergences”, d’acquisitions et d’apprentissages d’un âge à l’autre, à la même vitesse et selon le même “rythme” ou tempo. Le postulat est que tous les enfants peuvent (doivent) être prêts à libérer leurs possibilités, potentialités, compétences, ressources... aux moments et dans les situations que les adultes ont décidés pour eux, en se fondant sur des routines, des moyennes, des dogmes et des certitudes non démontrées. Selon ce mythe qui relève du “religieux”, les enfants doivent être façonnés (conditionnés ?) d’un âge à l’autre pour s’accrocher au “fil conducteur” plus ou moins linéaire ou en zigzag, et imposé arbitrairement, qui mène à la “quasi-obligation” d’apprendre à lire, écrire et compter avant la fin du cours préparatoire. C’est le credo immuable de l’école de la FRANCE. Il est invraisemblable qu’on ne sache pas (ou qu’on ne veuille pas) tenir compte des importantes différences dans les “scénarios de développement” des enfants. Pourquoi faut-il rappeler sans cesse que l’âge est un indicateur de la croissance corporelle, morphologique, anatomique, physiologique, psychologique et intellectuelle... qui ne se confond pas avec le développement individuel, “carte d’identité” de chacun ? Quelle que soit la “part” des facteurs génétiques, des influences de l’environnement, des “auto-apprentissages”, des “auto-transformations”, des expériences individuelles et du vécu. On raisonne comme si la précocité de la mise en situation formatée d’apprentissage scolaire du langage, de la lecture, de l’écriture et du calcul déterminait la réussite scolaire... C’est évidemment faux. **On vit dans l’idée fausse que plus tôt on apprend, mieux et plus tôt on réussira à l’école... et que, au fond, la réussite au baccalauréat, à l’université, à l’entrée à polytechnique... doit déjà se préparer à deux ans, trois ans, quatre ans... (selon la même idée déterministe, on se propose de repérer à ces âges les “graines de violence” dont la germination donnera les “plantes vénéneuses” de la délinquance). De déterminismes en déterminismes décrétés, l’école va t’elle dériver vers un système de sélection par formatages successifs ? On peut craindre qu’elle soit déjà engagée dans ce processus.**

Mais alors, une école pour quoi faire ? Et comment faire ? On ne peut faire l’économie d’un tel débat si on veut donner à chaque enfant une chance maximale de se réaliser dans ses différentes possibilités, potentialités, sensibilités, compétences, ressources, ambitions... tout en acquérant de nouvelles, quelles que soient ses particularités, et quelles que soient les particularités de sa famille et de son milieu familial, social et culturel. Pour cela, **il faut enfin comprendre que le fonctionnement cérébral en imbrication avec le fonctionnement corporel ne doit pas être enfermé dans un carcan arbitraire, fut-il celui des apprentissages dits**

fondamentaux, mais qu'il doit être libéré, notamment et d'abord au cours de la petite enfance. L'organisation de l'école maternelle et de l'école élémentaire, leurs modes de fonctionnement, leurs stratégies d'accueil, leurs systèmes de communication et de relation, leurs temps et leurs espaces doivent être conçus pour optimiser la plasticité du cerveau, autoriser ainsi une flexibilité optimale des comportements, et donc d'évolution dans toutes les formes de conduites, d'acquisitions, d'apprentissages et de créations. Les données de la recherche fondamentale combinées aux observations cliniques, aux innovations et au vécu des enseignants, suggèrent des pistes dont certaines ont été « expérimentées » avec succès.

Commençons par créer des structures d'accueil et d'éducation qui soient intermédiaires entre la crèche ou le milieu familial et l'école maternelle, et évitons la querelle stérile au sujet de l'institution qui « doit » accueillir les enfants âgés de deux à trois ans

Entre deux et quatre ans, il est souhaitable d'assurer une continuité sans rupture dans la satisfaction des mêmes besoins « basiques » et universels qui perdurent (protection, sécurité, alimentation, hydratation, propreté et soins corporels, sommeil ...) et dans le « façonnement » des constructions et acquisitions au rythme de chacun, qu'elles soient liées au développement ou tributaires de l'environnement. On parle encore trop souvent de retard ou de déficit dans telle ou telle façon d'être, façon de faire, capacité, conduite ... pour souligner celles qui ne sont pas encore observées chez certains enfants alors qu'elles sont évidentes chez la plupart des pairs du même âge ou plus jeunes. Le plus souvent, il suffit d'attendre quelques semaines ou quelques mois pour que les enfants « en retard » ou « déficitaires » soient comparables aux autres, en tout cas peu différents, voire « en avance » pour d'autres aspects. **« Tout » devient possible si on crée des structures au fonctionnement flexible et adapté qui reçoivent dans les mêmes lieux les enfants de deux à trois ans et ceux de trois à quatre ans.** Elles sont conçues pour permettre aux différents enfants de passer à tout moment, sans rupture et à leur rythme d'un petit groupe à un plus grand groupe, et inversement, et d'une classe d'âges à une autre (par exemple, le passage d'un ou de plusieurs enfants d'un groupe de deux ans et demi à un groupe de trois ans et demi, et inversement), mais aussi de passer

sans appréhension, anxiété, angoisse, peur, stress ou détresse d'une activité à une autre.

Dans les « crèches-écoles enfantines » qui répondent à ces principes « de base », la constitution des groupes, la « nature » et l'organisation des activités, l'aménagement des espaces, l'aménagement du temps dans la journée et la façon de transmettre les savoirs et les connaissances, prennent en compte les particularités de chaque enfant, l'évolution au fil du temps de ses habiletés motrices, rythmes, perceptions et conduites, les fêlures, cassures et fluctuations de son affectivité, le (re)modelage de ses modes de communication, la dynamique de ses processus de socialisation et la libération de ses compétences. Tout en restant attentives à « l'émergence » et la consolidation du langage, aux constructions cognitives et plus généralement au façonnement de la pensée, creusets des acquisitions et des capacités d'apprentissage. Les vulnérabilités et souffrances des enfants sont identifiées sans les renvoyer aux difficultés de la famille.

La constitution d'une seule « population » d'âges entre deux et quatre ans dans des locaux imbriqués et interactifs permet à chaque enfant d'avoir le temps de mettre en place et de consolider « à son rythme » les constructions, régulations et équilibres essentiels qui s'installent et se développent soit entre deux et trois ans, soit entre trois et quatre ans ... Et qui le préparent à des niveaux de plus grande complexité et exigence dans la moyenne section et la grande section de l'école maternelle ainsi qu'aux richesses, contraintes et complexités de la vie sociale. L'interpénétration des classes d'âges de deux à quatre ans dans les « crèches-écoles enfantines » crée des opportunités pour que, dans leurs différences et quand ils sont prêts, les enfants « se nourrissent » mutuellement et sans rupture par imitation, incitation, coopération, contagion, émulation, entraide ... (entre les plus âgés et les plus jeunes, et réciproquement ; entre les « anciens » et les « nouveaux » ; entre les « expérimentés » et les « naïfs » ; entre les différentes façons d'être et de faire ; entre les enfants « ordinaires » et ceux « qui ne sont pas comme les autres » ; entre les différentes classes sociales, cultures et ethnies).

Mais, pour que cela soit possible, il est nécessaire que la conception, l'organisation et le fonctionnement de ces structures reposent sur :

** des stratégies d'accueil rassurantes et sécurisantes de l'enfant et de sa famille ;

** des ambiances de libération, de partage et d'accordage des émotions ;

- ** des possibilités pour chaque enfants de nouer des liens affectifs avec au moins une figure d'attachement « sécure » (éducateur de jeune enfants, aide maternelle, professeur des écoles ...), quelles que soient les particularités réelles ou supposées de son ou ses attachements dans le milieu familial ;
- ** des aménagements du temps en phase avec les rythmes des différents enfants et avec les rythmes extérieurs ;
- ** des lieux d'exploration et d'affinement de la sensorialité et des perceptions ;
- ** des aménagements et dispositifs qui libèrent les compétences-socles et les conduites dans toutes les dimensions de l'espace, en permettant l'alliance du corps, du geste, de la relation sociale et de la pensée ;
- ** des possibilités multiples de constructions intellectuelles ;
- ** des lieux d'expression, d'interaction, de communication, de dialogue et de médiation;

Pluridisciplinaire, l'équipe est composée d'un directeur, d'un médiateur indépendant (psychologue, psychiatre d'enfants, éducateur ou enseignant d'un autre établissement, « sage »...), de personnes qui assurent le « fonctionnement pratique » (« nettoyage », préparation des repas, hygiène, rangement ...), d'éducateurs de jeunes enfants (d'une puéricultrice pour les plus jeunes si cela est nécessaire), d'aides maternelles et de professeurs des écoles. Elle bénéficie de l'aide d'un RASED . Les différents personnes élaborent ensemble et renouvellent tous les ans le projet éducatif et pédagogique en fonction de l'expérience et du vécu des années précédentes, de l'évolution de la réflexion et des connaissances, des propositions des parents, du nombre et de la composition de la « population » d'enfants dans les deux classes d'âges. Par exemple, s'il y a plus d'enfants qui ont des « retards », déficits ou handicaps dans tel ou tel aspect de leur développement par rapport aux pairs du même âge, ou si quelques-uns présentent des « troubles du comportement », des anomalies génétiques ou des conduites étranges, ou encore si certains doivent suivre un traitement médical. Plus communément, le projet éducatif et pédagogique doit s'ajuster à la diversité des conduites sans jugement ni discrimination (enfants « hyperactifs », autocentrés, solitaires, craintifs, mutiques, agresseurs ...). Il est également préparé, évidemment sans à priori et sans discrimination négative, pour tenir compte des particularités sociales, culturelles et ethniques des familles, et par rapport aux « ouvertures extérieures » dont il est possible de bénéficier (ludothèque, jardin d'enfants, escapade dans la nature, pique-nique, lieu de spectacle, lieu animalier ...). Des groupes mixtes d'enfants « ordinaires » et d'enfants « qui ne sont pas comme les autres » peuvent être constitués dans les différents lieux aménagés, selon le projet éducatif et pédagogique, et

selon les activités prévues. Les « crèches-écoles enfantines » sont également conçues pour accueillir en surnombre, mais de façon temporaire, les enfants plus âgés des moyennes et grandes sections occasionnellement désorientés ou en souffrance.

Le financement de la classe d'âges de deux à trois ans et la rémunération du personnel seraient pris en charge par les C.A.F. comme cela est le cas pour les grandes sections des crèches. Les responsables des CAF que j'ai interrogés m'ont tous dit qu'ils étaient intéressés par de telles structures, mais qu'ils craignaient l'opposition de l'Education Nationale. C'est évidemment l'Education Nationale qui serait responsable des enfants âgés de trois à quatre ans. Une convention définirait le « cahier des charges » des CAF et de l'Education Nationale pour l'ensemble des enfants âgés de deux à quatre ans.

Repensons les moyennes et grandes sections de l'école maternelle et transformons le cours préparatoire pour instaurer un ensemble cohérent et humaniste avec un minimum de ruptures déstabilisantes et un maximum de repères et de continuités rassurantes et structurantes. Tout en assurant des liens fonctionnels d'une part avec la crèche-école infantine et d'autre part avec les classes qui accueillent les enfants après le cours préparatoire

La finalité majeure est de permettre à chaque enfant de s'épanouir dans toutes ses dimensions, sans peurs paralysantes, sans anxiété, angoisses, blocages affectifs ou inhibitions, à son rythme et dans la sécurité affective. « En revenant en arrière » s'il en a besoin. Cela implique évidemment qu'il faut redéfinir de façon imbriquée et interactive les missions et objectifs de l'école maternelle et de l'école élémentaire, en repensant l'articulation entre les différentes classes, et entre les "deux écoles". Mais, les « charnières » ne doivent pas être des ruptures déstabilisantes et génératrices d'insécurité affective qui empêchent les enfants de libérer leurs richesses intellectuelles et autres. C'était au fond l'une des propositions de Guy GEORGES, ancien Secrétaire général du Syndicat national des Instituteurs, avec "l'école fondamentale" (voir son livre "i majuscule comme instituteur" publié en 2011), une autre de ses

propositions majeures étant de repenser l'articulation entre l'école élémentaire et le collège.

L'AMENAGEMENT DES TEMPS SCOLAIRES

L'aménagement de la journée doit être prioritaire.

Se focaliser uniquement sur l'enfant en classe et à l'école n'a pas de sens. En effet, le donneur de temps universel est l'alternance du jour et de la nuit qui sous-tend tous les jours la succession des temps d'activation corporelle, des temps de vie relationnelle et sociale, des temps de loisirs et des « temps intellectuels » pendant la « phase éclairée », et du sommeil réparateur qui permet pendant la « phase obscure » la reconstitution physiologique et psychique des « ressources » nécessaires au « bon fonctionnement » du cerveau et de l'organisme. Un nouvel aménagement du temps scolaire (les « rythmes scolaires ») ne peut donc ignorer comment les différents temps des enfants-élèves s'imbriquent au sein des 24 heures, et toutes les 24 heures, comment ils peuvent « se contrarier » ou, au contraire, se « potentialiser » mutuellement, voire se sublimer : temps familiaux, temps entre la maison et l'école, temps d'arrivée et d'accueil à l'école, temps pédagogiques du matin, temps de la pause méridienne, temps pédagogiques « post-méridiens », temps familiaux, sociaux, culturels, sportifs, écologiques... après l'école, temps d'arrivée à la maison et des retrouvailles familiales, temps du dîner, temps de la tendresse et de la préparation au sommeil, temps du sommeil.

Indépendant ou pas forcément dépendant des rythmes chronobiologiques sensu stricto qui donnent le(s) temps fort(s) et le(s) temps faible(s) des fonctions biologiques, chaque temps est évidemment influencé par les temps qui le précèdent, et influence lui-même les temps suivants. Ce que savent ou ressentent évidemment et banalement tous les êtres humains. De façon incontournable, c'est la succession des temps qui, tous les jours et d'un jour à l'autre, façonne et structure à tous les âges le « fonctionnement » corporel et cérébral des enfants, en particulier quand ils deviennent écoliers (élèves), et pas seulement les rythmes chronobiologiques. En conséquence, on ne peut bien concevoir les temps en classe et à l'école, y compris dans les démarches, stratégies et méthodes de transmission du savoir et des connaissances (globalement, la pédagogie), si on ne prend pas en compte les fatigues, épuisements (encore plus évidents avec la semaine de quatre jours combinée en FRANCE aux plus longues journées d'Europe), stress, maltraitements, états d'anxiété (l'anxiété de performance, c'est-à-dire la peur de mal

faire), angoisses, blocages affectifs, peurs, inhibitions... “importés” du milieu familial ou parfois générés au cours du trajet de la maison à l’école. Ils influencent forcément la “personne-enfant” dans toutes ses dimensions, et dans ses différents lieux de vie. Ils “impactent” les fonctions, mécanismes, processus, phénomènes... psychophysiologiques et psychiques qui sous-tendent les acquisitions et apprentissages des enfants en situation scolaire. Récurrentes, les perturbations de la vie affective et relationnelle au cours des temps familiaux empêchent nombre d’enfants de s’installer dans la sécurité affective, c’est-à-dire le sentiment de ne pas être abandonnés, délaissés, oubliés, en danger. C’est en s’installant dans la sécurité affective lorsqu’ils sont accueillis par au moins une personne rassurante en dehors d’un milieu familial insécurisant que les enfants insécures peuvent s’apaiser, se rassurer et gommer ou relativiser peu ou prou leurs peurs, leur stress, leur anxiété, leurs blocages affectifs, leurs angoisses, leurs inhibitions... « Cœur » de l’enfant et « moteur » de son développement individuel, la sécurité affective libère la confiance en soi et dans autrui, débride l’estime de soi, l’attention et l’écoute, la réceptivité et la disponibilité. Et, en cascade, les émotions imbriquées dans le langage, les interactions sociales, les conduites de tout ordre, les processus de socialisation, la libération des processus cognitifs, la mobilisation des ressources intellectuelles dans le traitement des informations, le débridement de l’imaginaire, et l’élaboration de la pensée. Les enfants habituellement sécures ou (re)devenus sécures osent faire, penser, imaginer, dire, dessiner, écrire ... sans retenue ce qu’ils pensent et ce qu’ils imaginent. Ils peuvent alors se réaliser pleinement dans leurs dimensions d’élève.

Inversement, les enfants-élèves “transportent” à la maison les fatigues, épuisements, stress, maltraitements (eh oui, il y en a)... vécus pendant les temps passés en classe et dans l’école, générés en particulier par des “rythmes scolaires” insensés. Malheureusement, nous ne sommes pas capables de penser l’organisation et le fonctionnement de l’école en reconnaissant ces évidences.

Il est donc temps de considérer l’école comme un lieu de vie qui repose sur l’articulation des temps familiaux, des temps scolaires et des “tiers-temps” (les autres temps”, également importants pour d’autres acquisitions que celles développées dans le milieu familial et en classe) au cours des 24 heures, et pas seulement sur le(s) temps fort (s) et le(s) temps faible(s) « imprimés » par les rythmes chronobiologiques. Il y a des modes d’organisation, des modes de fonctionnement, des stratégies, des solutions... concrets et réalisables, bien évidemment dans l’écoute réciproque, la concertation et le respect mutuel des uns et des autres.

Les lieux préscolaires labellisés garderies

La journée scolaire étant repensée dans le cadre obligé et fondamental des 24 heures, il faut concevoir le matin des stratégies de transition rassurante et sécurisante entre les temps familiaux et les temps scolaires. C'est-à-dire, aménager de façon appropriée des lieux d'accueil préscolaires habituellement labellisés "garderies", souvent rudimentaires dans leur organisation actuelle ("on" y met les enfants comme on met des bagages à la consigne), "articuler" ces lieux avec l'école pour que chaque enfant puisse "finir de se réveiller" « à son rythme » (selon son dernier cycle de sommeil), c'est-à-dire avoir le temps de redevenir vigilant, attentif, réceptif et disponible. Et en même temps, atténuer, relativiser et si possible "dépasser" l'insécurité affective qui le mine, surtout lorsque le milieu familial cumule les difficultés de tout ordre. On augmente ainsi la probabilité que les différents enfants puissent avoir le temps de libérer leurs processus cognitifs et leurs ressources intellectuelles et puissent former l'idée qu'ils sont capables de se réaliser avec réussite dans leurs dimensions d'élève. En outre, en s'impliquant dans l'aménagement du temps préscolaire, l'école peut créer et sceller des liens nouveaux et apaisés avec les familles, surtout les plus démunies que les enseignants "ne voient jamais" et qui ne sont pas représentées dans les conseils d'école.

Les lieux préscolaires doivent remplir trois conditions pour que les enfants puissent se préparer à entrer dans les temps de la classe :

**** ils devraient être conçus comme des espaces permettant à chaque enfant de relativiser, d'éponger et de dépasser ses peurs, son anxiété et ses angoisses, et pas simplement comme une « garderie » dans l'attente de l'entrée à l'école et en classe.**

Il faut que chaque enfant puisse être accueilli par au moins une personne qu'il perçoit comme « figure d'attachement sécuritaire », c'est-à-dire apaisante, rassurante, sécurisante, « démineuse » des peurs, blocages affectifs et inhibitions. Et aussi, qui ne les renvoie pas à leurs difficultés ni à celles de leur famille, qui sache libérer ses propres émotions et les faire partager à l'enfant dans des « bains d'accordages » sous-tendus par le langage verbal et la communication. Une telle personne aide les enfants à relativiser ou dépasser les inquiétudes, l'anxiété et/ou les angoisses qu'ils ont développées dans une famille vulnérable, anxigène, en difficulté physique (handicap), physiologique (maladie), morale ou sociale, mais aussi en classe et à l'école, ou encore dans leur(s) groupe(s) de pairs, la rue, la cité... En effet, comme cela a été rapporté par le journal « Libération » dans son numéro du 23 septembre 2008 à partir

d'une enquête réalisée auprès de 700 jeunes, 42% disaient avoir « mal au ventre » au moment de partir à l'école et 26% ne comprenaient pas ce qu'on leur demandait de faire. Autrement dit, c'est la peur au ventre que 42% de ces enfants partaient pour l'école, et que 26% ne pouvaient pas (ou ne voulaient pas) comprendre les informations qui leur étaient transmises. Comment des enfants « insécures » qui ont peur (du climat délétère dans le milieu familial, de l'école, des pairs, de la rue, de la société...), et qui ne comprennent pas ce qu'on leur dit, pourraient-ils avoir envie d'apprendre, et comment pourraient-ils entrer avec succès dans les apprentissages scolaires... ou tout autre apprentissage ?

En plus de la « figure d'attachement sécurisée », le spectacle de la vie animale (contemplation de poissons qui évoluent dans un aquarium, observation de tourterelles dans une cage qui ne soit pas perçue comme un lieu d'enfermement ...) et les interactions avec certains animaux familiers (chiens, poneys, lapins, cobayes, hamsters...) contribuent à l'installation des enfants dans la sécurité affective, en particulier quand ils ont des « troubles du comportement » ou s'ils sont porteurs d'un handicap. En effet, dans certaines de ces situations, on observe alors une diminution significative de leur rythme cardiaque et, dans toutes, une libération des comportements affiliatifs (sourires, rires, enlacements, offrandes, sollicitations, coopérations...). C'est aussi ce qu'on peut observer dans les ambiances anxiolytiques (bruits non inquiétants de la nature comme ceux d'une cascade ou d'un ruissellement, symphonies qui apaisent, jeu de lumières multicolores et tamisées...), ou encore à l'occasion de rencontres avec des personnes insolites ou étranges mais non inquiétantes qui favorisent les conduites affiliatives (partenaires grimés et déguisés, clowns, mimes...).

**** il faut respecter le dernier cycle de sommeil nocturne s'il a été interrompu, et donner aux enfants non-dormeurs la possibilité de « se poser » ou se reposer**

Les études longitudinales révèlent que beaucoup d'enfants ont de jour en jour, de semaine en semaine... des déficits cumulés de sommeil (certains s'endorment en classe). La plupart présentent souvent des « troubles » du rythme veille-sommeil (difficultés d'endormissement, sommeil interrompu plusieurs fois au cours de nuits successives, réveils « accompagnés » de cauchemars et de terreurs chez les plus jeunes). C'est clairement le cas des enfants insécures et ceux (souvent les mêmes) que l'on dit en échec scolaire. Il faut enfin prendre conscience de l'importance des phénomènes physiologiques et psychiques qui « jalonnent » les cycles de sommeil (pendant les phases de sommeil lent :

pic de sécrétion de l'hormone de croissance qui joue un rôle dans la synthèse de protéines nécessaires à la récupération des fatigues « physiques », et donc à la réduction de la fatigabilité ; sommeil paradoxal qui joue à travers les rêves phantasmatiques un rôle de « soupape » de l'inconscient dans l'affectivité et la sexualité, et qui facilite la mémorisation et consolidation des apprentissages). Il serait donc souhaitable qu'un secteur du lieu d'accueil préscolaire soit aménagé pour que les enfants en déficit de sommeil puissent s'endormir, y compris ceux de l'école élémentaire. Cela est tout à fait possible puisque la durée du dernier cycle de sommeil est courte (elle est souvent de 15 à 30 minutes). L'état de vigilance étant faible chez la plupart des enfants jusqu'à 09h.00 pour un réveil autour de 07h.00 (souvent jusqu'à 09h.15 ou même 09h.30, en tout cas chez ceux qui sont en difficulté), alors qu'il est à son niveau le plus élevé entre 09h.30 et la fin de la matinée (voir plus loin), il serait souhaitable d'aménager dans le lieu d'accueil préscolaire un secteur qui permette aux enfants de s'isoler seuls ou avec un pair, parfois plusieurs, en tout cas de se soustraire à l'environnement. Par exemple, en leur donnant la possibilité de « se réfugier » dans un nid, une « niche », un alvéole, une fosse à coussins... ou de choisir une activité calme et non dynamogène qui favorise « l'évasion cérébrale » et nourrit l'imaginaire dans une ambiance non bruyante, non anxigène, en dehors des allées et venues, des bousculades et des conflits.

**** il faut concevoir des espaces qui permettent une alliance maîtrisée du corps et de la pensée**

Dès lors qu'ils sont sécurisés et sécurisants, certains mobiliers et certains aménagements d'espace autorisent des activités qui aident les enfants à élever progressivement leur niveau de vigilance, à développer leurs capacités d'attention, leur réceptivité et leur disponibilité, et à mobiliser leurs ressources intellectuelles. Ce sont en même temps leur « trop plein de mouvement » (estampillé improprement « hyperactivité ») et leur agressivité qui sont canalisés. Par exemple : l'escalade et la descente d'un escalier ou d'une rampe qui conduisent à une mezzanine sécurisée ; le saut, le glissement et l'enfouissement sans risque dans une fosse remplie de balles, coussins, blocs de mousse ; la reptation sur un parcours de bosses ; la circulation dans un couloir (sécurisé) de déambulation aérienne qui canalise les déplacements, facilite les conduites affiliatives et libère le langage verbal. On peut aussi concevoir un lieu de « défoulement » qui autorise sur différents supports les gribouillages, dessins, peintures, collages, posters... dans l'interaction avec les pairs. Avec l'augmentation plus ou moins progressive du niveau de vigilance au cours de la conquête de l'espace, la plupart des enfants sont ensuite prêts à entrer en classe et à s'engager dans les apprentissages scolaires.

Le premier temps de classe

Une fois accueillis en classe, les différents enfants (ceux qui viennent des « garderies » et les autres) ont besoin de plus ou moins de temps pour devenir vigilants, attentifs, réceptifs et disponibles. Après une « phase » d'installation à leur place habituelle, certains sont prêts à recevoir et traiter les messages du maître, à leur donner sens et signification et à se préparer à la tâche requise. Il faut à d'autres plus de temps, même quand ils ont pu prendre leur temps à la « garderie ». Les enfants auxquels il faut le plus de temps pour être vigilants, attentifs, réceptifs et disponibles sont ceux qui ont des déficits ou troubles du sommeil, un rythme veille-sommeil décalé par les rythmes de vie et de travail des parents et ceux qui vivent au quotidien dans l'insécurité affective au sein d'une famille en difficulté (maladie, misère, chômage, couple déchiré, maltraitance, conflits avec la fratrie...). Pour un éveil entre 06h.30 et 07h.30 et une entrée en classe à 08h.30, c'est seulement autour de 09h.00, que les enfants ayant des déficits de sommeil, troubles du rythme veille-sommeil et/ou insécures peuvent être suffisamment vigilants, attentifs, réceptifs et disponible pour apprendre ou pour former l'idée qu'ils sont capables d'apprendre. Mais, il est fréquent qu'ils aient besoin d'un peu plus de temps pour se préparer aux apprentissages (10, 15, 20 minutes selon les enfants). C'est pourquoi, **il est nécessaire que la première heure (en tout cas les premières 45 minutes) soit consacrée à des activités intellectuellement peu exigeantes qui permettent aux enfants de libérer à leur rythme leurs processus cognitifs, de mobiliser progressivement leurs ressources cérébrales et de s'engager dans des traitements de l'information qui donnent sens et signification aux messages du maître.** C'est ce qu'on observe quand l'équipe éducative organise et coordonne des ateliers récréatifs, ludiques, peu contraignants et ouverts qui peuvent accueillir des enfants de toutes les classes et de tous les âges, chacun pouvant passer d'un atelier à un autre. J'ai observé pendant plusieurs années un exemple très probant à l'école publique de GRILLON dans le Vaucluse (malheureusement, la nomination d'une nouvelle directrice a mis fin à une innovation qui satisfaisait tous les acteurs). Comme cela ressort des recherches en chronobiologie, **il serait ensuite nécessaire que la durée du temps pédagogique varie en fonction de l'âge des enfants et tienne compte de leurs difficultés majeures.** Il est clair en effet que le créneau temporel de plus forte vigilance, de plus forte attention globale et sélective se situe entre 09h00-09h.30 et 11h.00 pour la plupart des enfants du cours préparatoire (ils sont âgés de six à sept ans), au maximum 11h.30 pour les enfants sécures dont le rythme veille-sommeil est respecté, mais souvent à partir de 09h.30 « seulement »

jusqu'à 11h.00 pour les enfants insécures qui sont en déficit de sommeil ou qui ont des troubles du rythme veille-sommeil. On peut ainsi estimer que la durée du temps « efficace » pour la transmission formelle du savoir et des connaissances varie de une heure trente à deux heures, ou un peu plus. S'agissant des enfants des cours moyens (CM1 et CM2), le créneau de plus forte vigilance et de plus forte attention peut atteindre trois heures chez les enfants sécures dont le rythme veille-sommeil est respecté (08h.30-11h.30), le plus souvent deux heures trente, alors qu'il est inférieur à deux heures chez les enfants insécures et en déficit de sommeil.

Il faudrait enfin que les cours de récréation soient conçues et aménagées pour être des lieux récréatifs et de défolement dans lesquels les enfants puissent libérer leur motricité, leurs émotions, leurs interactions, leurs systèmes de communication, leur imagination et leur créativité ludique, tout en canalisant leur trop plein de mouvements (« l'hyperactivité ») et leur agressivité.

La pause méridienne

La pause méridienne est un ensemble de temps qu'il faut aménager en fonction des données de la chronobiologie mais aussi dans le prolongement des temps précédents et dans la perspective des temps de l'après-midi. Elle ne doit pas être considérée « simplement » comme le temps des entrées alimentaires, même s'il faut évidemment respecter les besoins des enfants aux différents âges, ainsi que les règles de la diététique.

Il convient de mettre l'accent sur trois autres aspects, souvent négligés :

**** l'absence de continuité entre la fin du temps scolaire et l'accueil à la cantine, et donc un temps d'attente parfois excessive et insécurisante, rarement conçu pour permettre aux enfants de se retrouver avec des partenaires familiers et sécurisants autour d'activités récréatives, ludiques, rassurantes... qui canalisent « l'hyperactivité » et l'agressivité ;**
**** l'ambiance déstabilisante ou stressante, parfois insécurisante et anxiogène du lieu de restauration.** Il faut enfin réduire dans les cantines le bruit, les allées et venues, les bousculades et les conflits, particulièrement stressants, fatigants et anxiogènes pour les enfants les plus vulnérables et en souffrance, en particulier les plus jeunes qui se trouvent avec des enfants beaucoup plus âgés. Il faut enfin concevoir la cantine comme un lieu de pause, de détente, de décompression, de communication et de convivialité en réduisant le bruit, les bousculades et les conflits, avec un

lieu accueillant dans une ambiance anxiolytique, en tout cas non anxiogène. Et en créant pour les enfants des tables réellement conçues pour « optimiser » le comportement alimentaire et le bien-être, ainsi que des sièges ergonomiques plus confortables qui détendent le dos et rendent plus agréable la situation de restauration ;

**** les phénomènes « empêchants » de la mi-journée.** La mi-journée se caractérise par une « dépression de l'éveil cortical » et une forte augmentation du rythme cardiaque, en tout cas chez les enfants du cours préparatoire (voir la bibliographie). En conséquence, il faudrait que, après le repas (mais aussi avant pour certains), les enfants aient la possibilité de se mettre à l'écart des autres, de s'isoler, de s'assoupir, de somnoler, voire de s'endormir... On ne doit pas oublier qu'entre deux et cinq ans (parfois au delà), le rythme veille-sommeil comporte encore un épisode de sieste à la mi-journée, parfois un second autour de 16h.00.

Le temps de classe de l'après-midi

La recherche scientifique montre que, habituellement, il y a l'après-midi un rebond dans la vigilance, les capacités d'attention, la réceptivité et la disponibilité de la plupart des enfants (voir les travaux de H. MONTAGNER, François TESTU, et leurs collaborateurs). Si on considère globalement les enfants des différentes classes de l'école élémentaire, elles sont élevées ou relativement élevées entre 14h.00-14h.30 et 16h.00, et peuvent alors atteindre des valeurs comparables à celles du milieu de la matinée. Cependant, il y a des différences entre les classes et les enfants. S'agissant du cours préparatoire, la vigilance, les capacités d'attention, la réceptivité et la disponibilité s'élèvent habituellement de façon significative à partir de 14h.30 ou 15h.00 selon les enfants. Elles restent élevées ou relativement élevées jusqu'à 16h.00, parfois 16h.30, mais seulement chez certains enfants et certains jours. Dans les cours moyens, c'est entre 14h00 ou autour de 14h.00 et 16h00-16h.30 selon les enfants et selon les jours. On peut donc estimer que, l'après-midi, la durée « efficace » pour la transmission du savoir et des connaissances est d'une heure trente au cours préparatoire et de deux heures au CM1 et au CM2.

Cependant, s'agissant des enfants du cours préparatoire en difficulté scolaire ou dits en échec scolaire (il faut rappeler qu'ils cumulent souvent les déficits de sommeil et l'insécurité affective au quotidien), le pourcentage des enfants qui bâillent, s'affalent sur leur table, s'étirent, s'agitent, ne répondent pas aux interpellations, ferment les yeux, somnolent, ou même s'endorment, est supérieur à 80% entre 14h.00 et 16h.00. Il est souvent proche de 90% dans les écoles des secteurs urbains dont les habitants cumulent les difficultés personnelles, familiales et sociales. Tout semble indiquer que ces enfants attendent 16h.30 comme une délivrance. On observe le même phénomène

dans les autres classes, même s'il n'est pas aussi marqué.

Par conséquent, les difficultés que vivent les enfants en difficulté scolaire au quotidien empêchent le rebond de la vigilance habituellement observé l'après-midi chez les autres élèves. Comment pourraient-ils s'engager dans les apprentissages les plus exigeants ? C'est pourquoi, il faudrait pouvoir alterner différents types d'apprentissages et des activités de tout ordre pour que chaque enfant-élève puisse tirer son épingle du jeu. Il faut donc dépasser la dimension chronobiologique des rythmes de l'enfant, surtout pour aménager le temps scolaire dans les habitats, quartiers, zones, secteurs et « cités » où les facteurs familiaux, sociaux, culturels et ethniques, mais aussi le vécu de chacun, influencent et perturbent les équilibres vitaux des enfants les plus démunis et vulnérables, notamment les rythmes biologiques. De nouveau, il apparaît souhaitable que les rythmes biologiques des enfants-élèves soient définis comme des rythmes biopsychologiques dont la composante psychologique ne peut être ignorée ou sous-estimée.

Les temps après la classe

Alors que la journée scolaire est en FRANCE la plus longue d'Europe (six heures de temps contraint) et génère chez tous les enfants une fatigue excessive, voire un épuisement, mais aussi du stress, de la souffrance et de la démotivation chez les plus vulnérables et en échec, les temps après la classe ne devraient pas être des prolongements du temps « académique », mais des « temps-sujet » dans des activités librement choisies. Avec le souci primordial de préserver les équilibres psychoaffectifs et intellectuels de l'enfant-élève, il est nécessaire de réduire la durée du temps scolaire (voir précédemment les temps efficaces), et de supprimer « l'aide personnalisée » après le temps pédagogique mais aussi les devoirs à la maison qui accroissent la fatigue, l'épuisement, le stress, l'anxiété et la démotivation de ceux qui sont en difficulté. S'agissant de « l'aide personnalisée », il faut souligner qu'elle est imposée à des moments où la vigilance et les capacités d'attention sont réduites (le matin avant le temps scolaire, à la pause méridienne ou après le temps scolaire de l'après-midi). Il faut également supprimer ou repenser « les études » ou « accompagnements scolaires » après les journées de classe. Il faudrait les remplacer par des temps d'interactions apaisantes, rassurantes et accordées autour de lectures partagées, de contes racontés par une personne sécurisante, de chansons ou de chant choral, de dialogues apaisés autour de centres d'intérêt partagés, de jeux récréatifs, d'activités qui procurent du plaisir et nourrissent l'envie de comprendre et d'apprendre... dans d'autres situations que celles des apprentissages formels et explicites qui renvoient au temps scolaire. Après la classe et sans contrainte insupportable, les enfants devraient

avoir la possibilité » de choisir un temps de « décompression », de détente, de défoulement et de joie de vivre afin de se reconstituer corporellement, émotionnellement, affectivement, socialement et intellectuellement. C'est à l'institution académique que revient la responsabilité d'englober le soutien individualisé dans le temps « ordinaire » de la pédagogie après avoir remodelé les journées et semaines scolaires et après avoir réorganiser l'année, tout en réduisant les programmes... et non pas aux personnes d'accompagnement des temps post-scolaires. L'important n'est-il pas en effet que les enfants-élèves aient envie de comprendre de mieux en mieux le sens et la signification de ce qui est transmis et de ce qu'ils font, c'est-à-dire de créer les conditions qui permettent le « façonnement intelligent » du cerveau en alliance avec le corps ? Et non pas de leur faire subir des empilements de temps contraints, d'activités et d'apprentissages formatés ? Les « tiers-temps » peuvent y contribuer quand on agit de façon intelligente sur les trois leviers de la sécurité affective.

**** L'accueil par des personnes qui puissent être considérées par les enfants comme des « figures d'attachement sécurisées ». En l'occurrence, des partenaires qui ne les jugent pas et ne les renvoient pas à leurs difficultés, mais qui savent les écouter et développer avec eux des interactions accordées au cours desquelles ils peuvent renouer avec la confiance en soi et dans autrui, ainsi que l'estime de soi.**

Au début de l'année scolaire, c'est en interaction avec les enfants, les familles, les enseignants, la hiérarchie de l'Education Nationale, les professionnels des RASED, les autres éducateurs, les animateurs, plus généralement les personnes ayant un savoir être et un savoir-faire à montrer et transmettre... que les représentants des mairies et des départements, des associations, des clubs sportifs, des milieux culturels, ateliers artistiques, cirques éducatifs, « lieux animaliers » (fermes, réserves naturelles...), artisans soucieux de valoriser leur talent et leur plaisir de créer... seraient invités dans chaque école. Dans le cadre de contrats, conventions, chartes... ils pourraient présenter le « menu », le cadre, les horaires, les jours et la programmation dans l'année des activités qu'ils peuvent proposer. Chaque enfant pourrait alors choisir une ou des activités pour chaque temps post-scolaire de la semaine, tout en ayant la possibilité de modifier ses préférences. Il faut enfin sortir de la « logique » ou de la routine des mêmes activités imposées à tous au(x) même(s) moment(s), quels que soient l'âge, les expériences et les souhaits des différents enfants. L'organisation des « tiers-temps » après la classe doit en effet être flexible pour s'ajuster aux représentations, dispositions et évolutions de l'enfant, forcément mouvantes en raison de

la plasticité du cerveau, de l'accumulation des expériences individuelles et des changements permanents dans les différents lieux de vie.

On pourrait ainsi transformer l'école et son environnement en écosystème, c'est-à-dire un lieu d'écoute mutuelle et de dialogue qui soit à la fois un creuset apaisé de vie et d'éducation et, sans contradiction, un lieu de transmission des savoirs, connaissances et apprentissages (« l'instruction »), dans le cadre d'interactions apaisées entre les différentes composantes (enfants-élèves, enseignants, parents, familles, RASED, autres éducateurs, animateurs, représentants de la mairie...), au cours des temps scolaires et des « tiers-temps ». Il faudrait former les enseignants, éducateurs, animateurs... afin qu'ils sachent installer et conforter l'enfant dans la sécurité affective, en tout cas éviter les ambiances, situations, environnements et relations qui peuvent générer l'insécurité affective, et ainsi l'anxiété et les angoisses. Il faudrait aussi créer un corps de médiateurs qui sachent désamorcer et gérer les conflits. C'est ainsi qu'on peut espérer une réduction du mal-être, des états dépressifs, de l'absentéisme, des conduites agressives et destructrices, de la turbulence comportementale que l'on juge excessive (« l'hyperactivité »)... et de la violence.

**** Le respect des rythmes biologiques et biopsychologiques de chacun**

Les activités ludiques qui nécessitent beaucoup d'énergie, ainsi que les activités physiques et sportives, sont particulièrement souhaitables entre 16h.00 (un peu plus tôt ou un peu plus tard selon les enfants et les jours) et 19h.00 (un peu plus tôt ou un peu plus tard). En effet, la température corporelle, le métabolisme et la force musculaire sont alors à des niveaux élevés, et les coordinations motrices sont optimales. Cependant, les enfants ont aussi besoin après la classe de « décompression », détente, défoulement... Pendant le temps post-scolaire, on pourrait donc proposer aux enfants des alternances d'un moment à l'autre, ou d'un jour à l'autre, entre d'une part les moments d'activités ludiques « dévoreuses » d'énergie, et/ou d'activités physiques et sportives, et d'autre part les moments de « décompression », détente, défoulement... Selon les jours, les enfants pourraient ainsi disposer de temps à « ne rien faire », de temps d'expression libre (ateliers d'arts plastiques, de poterie, d'émaux... ; ateliers de création et de confection de masques ou d'autres objets ; ateliers de tissage, broderie, travail du cuir... ; ateliers musicaux et chorégraphiques : chansons, chant choral, danse, ballet...), de temps culturels ou encore de temps de « plaisir naturaliste » (exploration de l'environnement naturel, découverte et « récolte » de minéraux, fleurs, graines... ; interactions avec des animaux ; spectacles de la vie animale...).

**** Les espaces qui permettent une alliance maîtrisée du corps et de la pensée dans des espaces à trois dimensions faciles à investir avec les pairs et les éducateurs**

Après la classe, les enfants devraient avoir la possibilité de libérer pleinement leurs émotions et leur langage verbal, de révéler et structurer leurs compétences-socles dans d'autres lieux et situations qu'à l'école. Mais aussi, de s'approprier les compétences, le « savoir être » et le savoir-faire des pairs, éducateurs, animateurs... dans toutes les dimensions de l'espace. Complétant les terrains de sport, les ateliers... des aires ludiques de façonnement de l'alliance du corps et de la pensée pourraient être créées avec le concours des mairies et des autres collectivités locales, mais aussi des associations, clubs... Par exemple, et sans entrer dans les détails :

les aires « d'aventure terrestre »

Structures d'exploration et de découverte, des dédales de labyrinthes ouverts sont constitués de couloirs, d'allées... avec des alternances de « murs végétaux », de tonnelles, de parois percées d'orifices, de hublots... aux configurations et dimensions variées (ils permettent à tout moment d'observer l'environnement, d'entrer, de sortir...), mais aussi de refuges et de caches. De telles réalisations peuvent permettre de développer chez tous les enfants différents registres d'interactions sociales, de raisonnements et de stratégies. Les enfants peuvent en effet jouer à se rechercher visuellement à travers les orifices, anticiper les déplacements des partenaires, élaborer des stratégies d'évitement ou de rencontre... Par intervalles, on peut prévoir dans le sol des cachettes fermées par un couvercle. On peut ainsi dissimuler des objets dans l'une ou l'autre des cavités, et demander aux enfants de les découvrir. Ce sont les enfants eux-mêmes qui peuvent s'approprier le jeu de « j'ai caché... c'est à toi de trouver ». Une signalétique donne à chacun des indicateurs pertinents pour se repérer à tout moment dans le dédale de labyrinthes, et donc de ne pas se sentir perdu. Une tour plus ou moins centrale avec à l'intérieur un escalier spiral permet d'accéder à une plateforme sécurisée dont la configuration autorise une vision panoramique des différents secteurs » de chaque labyrinthe. Ce qui permet aux accompagnateurs de connaître à tout moment la position de chaque enfant, et ce qui stimule l'élaboration de nouvelles stratégies et la création de nouvelles activités ludiques. Protégé des intempéries par un toit, le dédale de labyrinthes est utilisable par tous les temps ;

les aires « d'aventure aérienne »

Des superstructures « d'aventure aérienne » sont constituées d'un réseau de « couloirs de déambulation » stables et de ponts de singes mouvants. Ils sont ceints de balustrades et maillages de cordes conçus pour empêcher leur escalade, la chute en contrebas, l'emprisonnement des pieds et les étranglements (les intervalles entre les barreaux des balustrades et les maillages de cordes n'autorisent pas le passage des pieds ni celui de la tête).

On permet ainsi aux enfants d'école maternelle de « construire » leur schéma corporel et à l'ensemble des enfants de développer leurs coordinations motrices, équilibres tonico-posturaux, habiletés gestuelles, capacités d'attention visuelle soutenue et d'observation, systèmes perceptifs, modes de communication et représentations spatiales dans la hauteur et la profondeur, et non pas seulement sur le sol. Ils acquièrent en même temps la confiance en soi et dans les autres, l'estime de soi, la collaboration, l'entraide... Ainsi se trouvent canalisées l'hyperactivité » et l'agressivité. Ces superstructures sont aussi recouvertes d'un toit ;

les parois et murs d'expression libre

Fabriqués au moyen de différents matériaux et recouverts de substrats modifiables (cartons, toiles, ardoises, revêtements plastifiés ou en contre-plaqué...), des parois et murs d'expression suffisamment hauts et d'une longueur de plusieurs mètres permettent aux enfants de tous âges de gribouiller, dessiner, peindre, plaquer, coller, encastrier... d'écrire librement un message, un poème, un texte humoristique, un journal... seuls ou en interaction avec d'autres enfants, mais aussi avec leurs parents, éducateurs, animateurs, enseignants... Ils peuvent notamment créer des posters collectifs, des fresques... Des artistes peuvent être invités à transmettre leur savoir faire et contribuer à une œuvre individuelle ou collective. L'ensemble est organisé en réseaux ayant différentes configurations (en étoile, en triangle, en cercle...). Il est également recouvert d'un toit, autorisant ainsi l'expression libre par tous les temps. Les œuvres sont ensuite exposées dans des lieux publics de valorisation.

La semaine

Une semaine scolaire de quatre jours et demi avec classe le mercredi matin est souhaitable pour les raisons suivantes :

** elle permet de réduire la durée de chaque jour scolaire, actuellement la plus longue d'Europe afin qu'elle n'excède pas cinq heures de temps contraint pour les élèves de CM1 et CM2, trois heures et demi pour ceux du cours préparatoire et des durées intermédiaires pour ceux des CE1 et CE2 . On sait en effet que les longues journées scolaires de quatre jours « à la française » sont fatigantes et stressantes, épuisantes, déstabilisantes et démotivantes pour les plus démunis et vulnérables « en désamour » de l'école... et de leur famille;

** elle permet d'éviter entre le mardi et le jeudi des « effets de rupture » comme on en observe le lundi après les deux jours du week-end et après les jours fériés. En effet, le mercredi vacant échappe souvent aux projections et à l'imaginaire des enfants, surtout quand il est inconnu et donc incertain (quelles sont les intentions du ou des parents... qui

peuvent changer de projet ? quels partenaires ludiques seront disponibles ? Quelles vont être les lieux et personnes d'accueil ?). A tout âge, alors qu'ils se préparent à entrer dans le « trou noir » du sommeil, il est fréquent que les enfants se rassurent en se préoccupant de ce qu'ils vont vivre le lendemain. C'est ce qu'on entend lorsqu'on les accompagne dans la préparation au sommeil et l'endormissement. Ils ont besoin de se projeter dans les continuités et non de subir des ruptures, surtout quand ils sont en difficulté et vulnérables, en particulier les plus anxieux et angoissés. En sachant que, le mercredi matin, ils vont retrouver leur maître ou leur maîtresse et leurs pairs, une école, une classe et des repères devenus familiers, ils se projettent dans une continuité rassurante ;

** elle permet de répondre au souhait de la plupart des parents et familles qui souhaitent vivre un week-end libéré des contraintes scolaires et professionnelles. Mais, il ne faut pas oublier pour autant que beaucoup d'enfant « ne partent pas en week-end » et doivent vivre dans un milieu familial plus ou moins anxiogène qui cumule les difficultés de tout ordre. Il est nécessaire de leur proposer un tiers-temps qui leur évite de passer la majeure partie de leur temps devant la télévision ou dans la rue (voir les propositions précédentes pour les temps postscolaires).

L'année

A l'issue des deux colloques organisés au début des années 1980 entre les chercheurs, les médecins, les enseignants (SNI) et les parents d'élèves (FCPE), il y avait consensus pour une alternance régulière dans l'année de six ou sept semaines de classe et de deux semaines de vacances, en coïncidence avec deux « semaines civiles » et en englobant les jours fériés. Cette organisation du temps a été souvent qualifiée de « sept-deux ». On évite ainsi la multiplication des ruptures de rythme qui entraînent des effets de lundi. En effet, lorsque les enfants reprennent la classe un mardi, un mercredi, un jeudi, un vendredi (c'est arrivé) après 11, 12 ou 13 jours de vacances, selon le calendrier scolaire, ils doivent s'ajuster de nouveau aux règles, au mode de fonctionnement, aux temps, aux espaces et aux partenaires de la classe et de l'école après avoir vécu dans un autre environnement (famille, centre aéré...), une autre organisation du temps, dans d'autres espaces, avec d'autres partenaires. Ce que peuvent faire aisément les enfants qui, pendant les vacances, ont vécu en toute sécurité affective dans une famille sécurisante, et dont le rythme veille-sommeil a été respecté. Ils ont pu ainsi récupérer des fatigues accumulées pendant les temps scolaires et, éventuellement, réduire des déficits de sommeil. En revanche, chez les enfants insécures dont la famille cumule les difficultés, qui manquent de sommeil et/ou qui ont des « troubles » du

rythme veille-sommeil (difficultés d'endormissement, réveils nocturnes), on observe qu'ils sont plus autocentrés, "endormis", évitants, agités et/ou agressifs le jour de la rentrée que les jours de la semaine suivante... à l'exception du lundi. Autrement dit, lorsque les enfants le plus en difficulté rentrent à l'école au "milieu" d'une "semaine civile", la rupture de rythme se traduit par des effets comparables à ceux d'un lundi ordinaire... qu'ils retrouvent quelques jours plus tard après le week-end qui marque la fin de la deuxième semaine. Plus généralement, il faut éviter la multiplication des ruptures de rythmes car elles sont particulièrement préjudiciables pour les enfants les plus fragiles et vulnérables, surtout les plus jeunes de l'école maternelle et ceux du cours préparatoire. En outre, en 1983, Gilbert QUESQUIN et Albert RESTOIN (voir la bibliographie) ont publié un article dans *Motricité humaine* sur "L'évolution du rythme de vie des adolescents en centres de vacances" (adolescents âgés de 14 à 17 ans dans cinq centres de vacances). Cette étude montre très clairement que, par comparaison avec la deuxième semaine, la première semaine de vacances se caractérise par des fluctuations importantes dans la durée du sommeil et des heures d'endormissement plus tardives, mais aussi par un rythme cardiaque et une pression artérielle plus élevés, une agitation plus élevée et une fréquence plus élevée d'accidents et de maladies. Tout se régularise au cours de la deuxième semaine. Autrement dit, il faut aux adolescents une deuxième semaine de vacances pour qu'ils puissent dépasser les effets de la rupture de rythme que crée l'entrée en vacances, et récupérer ainsi de leurs fatigues. Les mêmes phénomènes sont observés communément par les responsables des structures de vacances. C'est pourquoi, il serait logique et pertinent que la durée des petites vacances soit à tous les âges de deux semaines, en coïncidence avec deux "semaines civiles", et qu'elles englobent un maximum de jours fériés.

Conclusions

La prise en compte des différences de rythme de développement à chaque âge et des rythmes biopsychologiques de l'enfant conduit à poser des questions fondamentales qui sont évitées ou qui ne sont pas posées clairement au sujet de l'école primaire. Il faudra bien qu'on s'interroge enfin sur les finalités de l'école maternelle par rapport à celles de l'école élémentaire, et réciproquement, et de l'entité école primaire qui les englobe dans le même ensemble. En d'autres termes, quelle école maternelle, quelle école élémentaire et quel ensemble école maternelle-école élémentaire (l'école primaire sous sa forme actuelle ou un autre mode d'association) peut-on ou faut-il concevoir ? Pour quoi faire, pour

quels enfants, pour quelles familles, pour quelles équipes pédagogiques (y compris les RASED), pour quelle société, pour quelle(s) culture(s), pour quels besoins d'une société plurielle... forcément plurielle, pour quel(s) projet(s) de société ?

Une question majeure se pose dès lors qu'on se préoccupe à la fois du développement et du parcours éducatif du jeune enfant : les jeunes enfants doivent-ils être considérés comme des pré-élèves, pré-écoliers, futurs bacheliers ?

La possibilité d'accueillir les enfants à l'école maternelle à l'âge de deux ans, plus souvent deux ans et demi, était et reste considérée comme un chaînon essentiel de la scolarisation pour lutter contre l'échec scolaire et la réduction des inégalités sociales. Bien évidemment, quand on souhaite sans réserve (ce qui est ma position depuis toujours) que l'école donne toutes leurs chances de réussite à tous les enfants en les accueillant dès l'âge de deux ans ou deux ans et demi, et en les préservant ainsi au moins partiellement des difficultés d'un milieu familial en souffrance ou démuné, on ne peut que souscrire à cette possibilité. Mais, pourquoi faudrait-il confondre un accueil sécurisant et protecteur, indispensable à l'installation des enfants dans la sécurité affective et la confiance en soi, avec une obligation de préparation aux apprentissages scolaires ? Au nom de qui, au nom de quoi, sur quels fondements théoriques, sur quelles données de la recherche et sur quels présupposés philosophiques ou humanistes faudrait-il mouler, conditionner ou enfermer les enfants de deux à quatre ans dans une préparation à la préparation aux apprentissages scolaires (les jardins d'éveil) et/ou une préparation explicite aux apprentissages scolaires (les petites sections d'école maternelle) ? Nous sommes probablement les seuls au monde à considérer les enfants de deux à quatre ans comme des pré-élèves ou des pré-écoliers. Comment font les pays qui n'ont pas de structures d'accueil de la petite enfance ni de petite section d'école maternelle... quand ils ont une école maternelle ? Pourtant, comme le montrent de nombreuses enquêtes et études récentes, la plupart des pays comparables au nôtre en Europe ont de meilleurs résultats scolaires que la France, en tout cas chez les enfants en difficulté.

Créée au XIX^e siècle par Pauline KERGOMARD, l'école maternelle de la France a été longtemps considérée (à juste titre) comme un modèle. Des générations d'enseignants n'ont cessé de l'améliorer tout au long du XX^e siècle, et encore maintenant, grâce à des qualités humaines et des compétences professionnelles que soulignent les visiteurs et stagiaires de nombreux pays. Mais, elle mérite d'être rénovée pour faire face à l'évolution des personnes, des familles et de la société, et rester ainsi

l'école publique et laïque de tous. La voie incontournable est que les différents enfants puissent se réaliser « à leur rythme » (quant ils sont prêts) aussi librement et complètement que possible dans toutes leurs facettes, dans leurs différents registres de possibilités, potentialités et compétences, et qu'ils ne soient pas conditionnés dans la perspective des apprentissages scolaires et, ainsi, enfermés dans un costume trop grand de pré-élève ou de pré-écolier. L'important n'est-il pas que, fondamentalement, les enfants puissent construire et structurer à leur rythme les différents terreaux (sécurité affective, confiance en soi et dans autrui, systèmes perceptifs, exploration et découverte de l'environnement, diversification des systèmes d'expression et de communication, relations sociales, auto-apprentissages, processus d'induction, de déduction, d'anticipation, d'extrapolation, stimulation de l'imaginaire et de la créativité...) ? L'important n'est-il pas qu'ils puissent donner au fil du temps sens et signification aux stimulations, informations, messages, modes de pensée... qu'ils recueillent dans leurs lieux de vie ? Y compris évidemment ceux qui émanent des pédagogues et enseignants. Sans être enfermés dans un projet d'avenir formaté, avec toujours les « apprentissages fondamentaux » en toile de fond. L'important n'est-il pas que, fondamentalement, les enfants soient émotionnellement, affectivement, socialement, intellectuellement et culturellement prêts à s'engager à leur rythme dans des acquisitions et apprentissages multiples et divers, qu'ils soient avec leurs partenaires du milieu familial, avec ceux des structures éducatives, notamment à l'école, et d'autres ? Une nouvelle fois, faut-il pour autant les conditionner entre deux à quatre ans à devenir des pré-écoliers ou des pré-élèves ? S'agissant de l'acquisition et du développement du langage verbal, évidemment essentiel, et la maîtrise de la langue dite maternelle (ou une autre), et tout ce qui en découle, faut-il les enfermer dans des situations d'apprentissage formel dès la petite section ? En réalité, il faut diversifier les « bains » langagiers et relationnels qui activent la curiosité, soutiennent les processus d'attachement, libèrent les émotions, suscitent les interrogations, le plaisir et le dialogue... (narrations, vie animale, activités ludiques qui apaisent et rassurent...).

Les responsables du système éducatif seraient bien inspirés de lire les livres *L'erreur de Descartes* et *Spinoza avait raison* du neurobiologiste américain Antonio DAMASIO qui montre comment les émotions et les affects influencent la rationalité. En outre, on sait sans aucun doute que les mécanismes, processus, voies, situations, stratégies, façons d'expliquer et de transmettre (la pédagogie)... qui permettent aux humains de comprendre et d'apprendre, sont multiples et empruntent parfois des voies irrationnelles, y compris dans les activités ludiques, en tout cas non scolastiques et non didactiques. Cette flexibilité humaine

reflète la plasticité du fonctionnement cérébral, y compris chez les enfants dits en échec scolaire et chez les plus jeunes... qui ont aussi un cerveau, également capable d'intégrer les informations et d'élaborer des réponses. Pourquoi faudrait-il fonder l'école sur une hiérarchie entre apprentissages fondamentaux et apprentissages qui ne le seraient pas ? À priori, toutes les acquisitions et toutes les formes d'apprentissage sont fondamentales pour irriguer le cerveau de l'Homme, et pour remodeler les réseaux de connexions inter-neuronales (narration, arts plastiques, musique, travaux manuels, biologie, histoire, géographie...). Certains mouvements pédagogiques comme ceux qui se réclament de Célestin Freinet, l'ont bien compris.

S'agissant des rythmes de l'enfant et des « rythmes scolaires », il faudrait enfin comprendre deux évidences :

**** les êtres vivants, en particulier les humains, en particulier les enfants, ne peuvent pas faire n'importe quoi n'importe quand.** Ils sont « traversés » et influencés par des rythmes biologiques, c'est-à-dire des phénomènes physiologiques et psychophysiologiques qui se reproduisent à l'identique au bout d'un temps donné, la période. Ils sont synchronisés par un donneur de temps universel, l'alternance du jour et de la nuit à laquelle se trouve ordinairement « couplée » l'alternance de la veille et du sommeil. Le ou les temps forts, le ou les temps faibles des fonctions biologiques dans la journée et d'un jour à l'autre de la plupart des fonctions biologiques sont sous la dépendance de ce « couplage » synchrone. La recherche montre notamment que la vigilance, les capacités d'attention, la réceptivité et la disponibilité qui sous-tendent la mobilisation des ressources intellectuelles des enfants, et donc les capacités d'apprentissage à l'école, atteignent des valeurs élevées à certains moments de la journée, alors qu'elles sont faibles, en tout cas plus faibles, à d'autres moments. Il paraît donc souhaitable de faire coïncider ces temps forts et les temps d'apprentissage les plus exigeants et contraignants qui nécessitent une forte mobilisation des ressources intellectuelles des élèves

**** cependant, les facteurs psychologiques, principalement l'insécurité affective, peuvent les gommer, atténuer, amplifier, retarder, décaler, « déphaser », voire les rendre illisibles, selon ce que vivent les enfants dans leurs lieux de vie, en premier lieu dans le milieu familial.** En fait, dans la journée, chaque temps est forcément influencé par les temps précédents, en même temps qu'il influence les temps suivants. C'est particulièrement évident et fréquent pour les enfants les plus insécures en déficit de sommeil et dont le rythme veille-sommeil est perturbé qui sont dits en échec scolaire. C'est pourquoi, dans la perspective d'un nouvel aménagement du temps scolaire, il faut se préoccuper de l'imbrication

des différents temps qui se succèdent dans les 24 heures (temps familiaux, temps préscolaires, temps méridiens, temps postcolaires), et pas seulement du temps scolaire lui-même

Si on se fonde sur les connaissances acquises dans le domaine du développement de l'enfant et des rythmes biopsychologiques, il paraît souhaitable de diminuer la durée des journées scolaires, de revenir à une semaine scolaire de quatre jours et demi, mais avec le mercredi matin scolarisé et non le samedi, et d'organiser au cours de l'année une succession aussi régulière que possible des « plages » de jours scolaires et des « plages » de vacances. Une alternance de six ou sept semaines de classe et de deux semaines de vacances coïncidant avec deux semaines civiles, peut-être de trois semaines en février-mars, moment de plus grande vulnérabilité dans l'hémisphère nord, semble la plus favorable aux équilibres biologiques et psycho-affectifs de l'enfant... qui doivent évidemment prévaloir sur d'autres considérations et intérêts, même s'il faut en tenir compte.

Pour que tout cela soit possible, il faut évidemment repenser complètement la formation des enseignants. On ne comprend pas en effet l'obstination des précédents gouvernements et Ministres de l'Éducation nationale de vouloir imposer à tout prix une formation insensée aux futurs enseignants en instituant une « mastérisation » universitaire qui n'offre pas une immersion suffisante et intelligente dans le tissu scolaire au cours de stages bien organisés et bien encadrés devant et avec les enfants. Tous les enseignants et observateurs de l'école savent en effet que les démarches, méthodes et techniques de transmission des savoirs et des connaissances qui fondent la didactique ne peuvent remplacer les interactions réelles et renouvelées des pédagogues avec les enfants-élèves en situation scolaire. Il faut enfin écouter « les professionnels du terrain », et mettre sur pied un système de formation cohérent qui convienne à tous. En outre, il faudrait réduire la part de la didactique dans la formation universitaire et augmenter le poids de la connaissance de l'enfant et de son développement, y compris pendant les premiers mois postnataux, des familles dans leur diversité et leur mode de fonctionnement, des facteurs sociaux et culturels qui façonnent les enfants à tous les âges. Il faut en outre créer une structure d'accompagnement qui aide les enseignants à dépasser leurs difficultés personnelles et professionnelles aux plans émotionnel, affectif, relationnel, social et intellectuel, et aussi au plan de la santé globale (fatigue, stress, états dépressifs, troubles psychosomatiques...). On ne peut plus ignorer en effet les conséquences désastreuses entre 2008 et 2012 des mesures gouvernementales sur les équilibres psychiques, mentaux et somatiques de nombreux enseignants (épuisements,

dépansions nerveuses, stress invalidants, perte de confiance en soi, désespérance...).

On pourrait ainsi transformer l'école en un écosystème dans lequel l'enfant-élève serait au centre des interactions entre l'équipe pédagogique, les familles, les autres acteurs (RASED, autres éducateurs, animateurs...), les associations, clubs et autres entités concernées, les responsables académiques et politiques. Ainsi, chaque enfant pourrait vivre ses temps successifs des 24 heures dans la complémentarité, dans les interactions constructives et sans rupture... et pour que les égoïsmes, intérêts personnels, idées toutes faites, idéologies... puissent être dépassés.

BIBLIOGRAPHIE

- ASCHOFF, J. 1965 Circadian rhythms in man, **Science**, **148**, 1427-1432.
- CLARISSE, R., LE FLOC'H, N., TESTU, F., FOURNIER, C. 2006 Variations de l'attention et du sommeil d'enfants de 7-8 ans en fonction des modes de transport scolaire utilisés. **Revue de psychoéducation**, **35**(1), 143-155.
- DAMASIO, A.R 1997 **L'erreur de Descartes**, Odile Jacob, Paris.
- DAMASIO, A. R. 2003 **Spinoza avait raison**, Odile Jacob, Paris.
- de ROQUEFEUIL, G., DJAKOVIC, M., MONTAGNER, H. 1992 New data on the ontogeny of the child's wake-sleep rhythm, **Chronobiol. Intern.**, **10**, 43-53.
- GEORGES, G. 2011 **I majuscule comme instituteur**, Bruno Leprince, Paris.
- HALBERG, F. 1959 Physiologic 24-hour periodicity : General and procedure considerations with reference to the adrenal cycle, **Z Vitam Horm Fermentforsch**, **10**, 225-296.
- HALBERG, F. 1960 Temporal coordination of physiologic functions, **Cold Spring Harbor Symp Quant Biol**, **25**, 289-310, New York, Long Island Biological Association.
- HELLBRÜGGE, Th. 1960 The development of circadian rhythms in infants, **Cold Spring Harbor Symp Quant Biol**, **25**, 311-323, New York, Long Island Biological Association.
- JANVIER, B., TESTU, F. 2007 Age-related differences in attentional in preschool, kindergarten, first grade and fifth grade pupils. **Chronobiology International**, **24**, 2, 327-343.

- KOCH, P., MONTAGNER, H., SOUSSIGNAN, R. 1986 Behavioural and physiological fluctuations during a child's day at kindergarten and primary school, in Y. QUEINNEC and N. DELVOLVÉ (eds) **Behavioural rhythms, Readings from the 19th International Ethological Conference**, **8**, 67-79, Toulouse, Université Paul Sabatier, Privat.
- KOCH, P., MONTAGNER, H., SOUSSIGNAN, R. 1987 Variations of behavioral and physiological variables in children attending kindergarten and primary schools, **Chronobiology International**, **4**, 525-535.
- MONTAGNER, H. 1988 **L'attachement, les débuts de la tendresse**, Odile Jacob, Paris.
- MONTAGNER, H. 1993 La précocité et la complexité des comportements sociaux de l'enfant, fondements de la vie relationnelle et des valeurs morales de l'Homme, in Académie Royale de Belgique, Classe des sciences (éd.) **Biological evolution and ethical conducts**, 67-105, Duculot, Gembloux (Belgique).
- MONTAGNER, H. 2002 **L'enfant : la vraie question de l'école**, Odile Jacob, Paris.
- MONTAGNER, H. 2002 **L'enfant et l'animal**, Odile Jacob, Paris
- MONTAGNER, H. 2006 **L'arbre enfant. Une nouvelle approche du développement de l'enfant**, Odile Jacob, Paris.
- MONTAGNER, H. 2012 **L'enfant et la communication** (réédition), Dunod, Paris.
- MONTAGNER, H., de ROQUEFEUIL, G., DJAKOVIC, M. 1992 Biological, behavioral and intellectual activity rhythms of the child during its development in different educational environments, in Y. TOUITOU and E. HAUS (eds) **Biologic rhythms in clinical and laboratory medicine**, 214-229, New-York, Springer.
- MONTAGNER, H., de ROQUEFEUIL, G., DJAKOVIC, M. 1992 Les fluctuations des rythmes biologiques, des comportements et de l'activité intellectuelle de l'enfant dans ses différents environnements, **Pédiatrie**, **47**, 85-104.
- MONTAGNER, H., GAUFFIER, G., EPOULET, B., RESTOIN, A., GOULEVITCH, R., TAULE, M. 1993 Alternative child care in France. Advances in the study of motor, interactive and social behaviors of young children in settings allowing them to move freely in a group of peers, **Pediatrics**, **91**, 253-363.
- MONTAGNER, H., GAUFFIER, G., EPOULET, B., GOULEVITCH, R., WIAUX, B., RESTOIN, A., TAULE, M. 1993 Emergence et développement des compétences du jeune enfant, **Arch. fr. Pédiatr.**, **50**, 645-651.
- MONTAGNER, H., EPOULET, B., GAUFFIER, G., GOULEVITCH, R., RAMEL, N., WIAUX, B., TAULE, M. 1994 The earliness and complexity of the interaction skills and social behaviors of the child with its peers, in

- R.A. GARDNER, B.T. GARDNER, B. CHIARELLI, F.X. PLOOIJ (eds) **The ethological roots of culture, NATO ASI series, Series D : Behavioral and Social Sciences, 78**, 315-355, Kluwer Academic Publ., Dordrecht (Holland).
- MONTAGNER, H. et TESTU, F. 1995 Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée, **Pathologie Biologie, 44**, 519-533.
- REINBERG, A. 1979 **Des rythmes biologiques à la chronobiologie**, 3rd edit, Gauthier-Villars, Paris.
- REINBERG, A. 2004 **Nos horloges biologiques sont-elles à l'heure ?** Les petites Pommes du Savoir, Le Pommier, Paris
- RUTENFRANZ, J., HELLBRUGGE, Th. 1957 Über Tagesschwankungen der Rechengeschwindigkeit bei 11-jährigen Kindern, **Z. Kinderheilkd, 80**, 65-82.
- SOUSSIGNAN, R., KOCH, P., MONTAGNER, H. 1986 Approche éthophysiological des processus d'adaptation de l'enfant de l'école maternelle à l'école élémentaire, **Biol. Beh., 11**, 186-201.
- SOUSSIGNAN, R., KOCH, P., MONTAGNER, H. 1988 Behavioural and cardiovascular changes in children moving from kindergarten to primary school, **J. Child Psychol. Psychiatr., 29**, 321-333.
- TESTU, F. 1979 Les rythmes scolaires, étude sur les variations de performances obtenues à des épreuves d'additions et de barrage par des élèves de CP, CE2, CM2, durant la journée et la semaine scolaire. **Revue Française de Pédagogie, 47**, 48-58.
- TESTU, F. 1985 Learning and development of school rhythms. **Cahiers de Psychologie Cognitive, 3-4**, 390.
- TESTU, F. 1984 Rythmicité scolaire, nature de la tâche et dépendance-indépendance à l'égard du champ. **L'Année Psychologique, 507-523**.
- TESTU, F. 1986 Diurnal variations of performances and information processing. **Chronobiologia, 13**, 4, 319-328.
- TESTU, F. 1986 Aménagement hebdomadaire du temps scolaire et rythmicité. **Enfance, 4**, 411-421.
- TESTU, F. 1988 Apprentissage et rythmicité scolaire. **Travail Humain, 51,4**, 363- 376.
- TESTU, F. 1992 Diurnal variations in mental activities of French pupils and test situation. **Chronobiology International, 9**, 6, 439-443.
- TESTU F. 1994 Les rythmes scolaires en Europe. **Enfance, 94**, 4, 367-370.
- TESTU, F. 1994 **Chronopsychologie et rythmes scolaires**. Paris, Masson (quatrième édition augmentée).
- TESTU, F. 2008 **Rythmes de vie et rythmes scolaires**. Paris, Masson Elsevier
- TESTU, F., 2010 Chronopsychologie, performances scolaires et emplois du temps, in A. Lieury (Ed), **Psychologie pour l'enseignant**, Paris,

Dunod, 140-155.

TESTU F., CLARISSE, R. 1999 Time of day of week effects on mnemonic performance, **Chronobiology International** , 16,4, 491-503.

TESTU, F., JANVIER, B. 2004 Développement des fluctuations journalières de la vigilance chez des enfants français scolarisés de 4-5 ans, 6-7 ans et de 10-11 ans. **Enfance**, 2, 117-137

TESTU, F., FONTAINE, R. 2001 **L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école**, Paris, Calmann-Lévy.

TESTU, F., BRECHON, G. 2008 Rythmes de vie et rythmes scolaires. **Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques**, Paris, Masson.

TOUITOU, Y, HAUS,E., 1992 **Biologic rhythms in clinical and laboratory medicine**, Springer-Verlag, Berlin Heidelberg.