

INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE



L'AMENAGEMENT DES RYTHMES SCOLAIRES A L'ECOLE PRIMAIRE

Rapporteurs : Yves BOTTIN
Michel DELAUNAY
Sonia HENRICH

N° 2000-01

Janvier 2000

SOMMAIRE

PREMIERE PARTIE : LE CADRAGE INITIAL

- 1-1 LA PROBLEMATIQUE
- 1-2 LA METHODOLOGIE
- 1-3 LA TERMINOLOGIE

DEUXIEME PARTIE : LA REGLEMENTATION ET LA DOCUMENTATION NATIONALES

- 2-1 LES CONTENUS ET LES EVOLUTIONS DU CADRE REGLEMENTAIRE
- 2-2 LES ENSEIGNEMENTS DE LA DOCUMENTATION NATIONALE

TROISIEME PARTIE : BILAN DE L'ENQUETE FAITE AUPRES DES INSPECTEURS D'ACADEMIE

- 3-1 LES DONNEES ET LES ENSEIGNEMENTS TIRES DE L'ENQUETE
- 3-2 LES CONDITIONS DE LA PLEINE EFFICACITE DES DISPOSITIFS

QUATRIEME PARTIE : BILAN DES VISITES D'ECOLES ET DES ENQUETES SUR SITES

- 4-1 DIVERSITE ET UNITE DES FORMES D'AMENAGEMENTS DES RYTHMES
- 4-2 SEMAINE DE QUATRE JOURS OU SEMAINE DE CINQ JOURS ?
- 4-3 TROIS QUESTIONS SENSIBLES : L'EVALUATION, LE LEADERSHIP, LES COUTS
- 4-4 TEMPS SCOLAIRE ET TEMPS PERISCOLAIRE
- 4-5 UN CAHIER DES CHARGES NATIONAL POUR LES ECOLES

CINQUIEME PARTIE : CONCLUSIONS, PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS

- 5-1 LES RYTHMES SCOLAIRES : UNE REFORME TRES INEGALEMENT ENGAGEE
- 5-2 AVANTAGES ET INCONVENIENTS DES TYPES D'AMENAGEMENTS EXISTANTS
- 5-3 PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS

ANNEXES

- N° 1 LETTRE DE SAISINE DE MADAME LA MINISTRE
- N° 2 FORMULAIRE DE L'ENQUETE FAITE AUPRES DES INSPECTEURS D'ACADEMIE
- N° 3 PROTOCOLE DES ENQUETES SUR SITES EFFECTUEES PAR L'IGEN 1^{ER} DEGRE
- N° 4 LISTE DES PRINCIPAUX TEXTES DE LA REGLEMENTATION DE REFERENCE
- N° 5 LISTE DES PRINCIPAUX RAPPORTS ET ETUDES DE REFERENCE
- N° 6 LISTE DES IGEN AYANT PARTICIPE A L'ENQUETE; LOCALISATION DES SITES VISITES

PREMIERE PARTIE :

LE CADRAGE INITIAL

Si la problématique n'offre pas de difficulté particulière, la méthodologie choisie a dû tenir compte de l'importance du champ couvert par l'étude et du court délai imparti. Par ailleurs, la question de la terminologie s'est très rapidement posée, en raison des confusions qui existent dans l'emploi des termes clés du domaine de référence.

1-1 LA PROBLEMATIQUE

La problématique figure dans la note adressée le 8 septembre 1999 par Madame la Ministre à Madame la Doyenne de l'Inspection Générale de l'Education nationale (copie en annexe 1) :

« La réforme des rythmes scolaires à l'école est aujourd'hui largement engagée sur le terrain, sous des formes diverses et le plus souvent de manière expérimentale.

Si les dispositifs mis en place reçoivent très généralement un accueil favorable, il m'apparaît nécessaire d'en évaluer les effets notamment sur la réussite scolaire des élèves, avant toute généralisation.

Je vous demande de dresser un bilan qualitatif et quantitatif de toutes les expériences existantes: semaine de cinq jours alternant cours et activités périscolaires, semaine de quatre jours permettant la libération du samedi et autres aménagements, et de me remettre un premier rapport avant la fin de la présente année civile.

Ce rapport formulera des propositions pour une répartition cohérente du temps de travail à l'école et mettra clairement en évidence les conditions indispensables à la pleine efficacité des dispositifs observés ou envisagés. »

I-2 LA METHODOLOGIE.

1-21 La démarche générale

La démarche retenue est à la fois analytique, afin d'établir un état des lieux en matière d'organisation du temps et des rythmes scolaires, et comparative afin d'appréhender les effets des aménagements sur la réussite des élèves et sur les rapports de l'école avec son environnement. L'étude effectuée aborde les différentes formes d'aménagement du temps ou des rythmes de vie des élèves qui engagent -à un titre ou à un autre- l'institution scolaire. N'ont donc pas été écartées de l'observation, les activités visant à favoriser la scolarisation et qui font partie de la continuité des domaines scolaire et périscolaire (transports, restauration, par exemple). En revanche, l'organisation

des temps extra-scolaires n'a été envisagée qu'au titre d'élément du contexte, pour aider à la compréhension. Le champ d'observation concerne essentiellement l'enseignement du premier degré, même si certaines implications avec l'enseignement du second degré sont examinées en tant que de besoin.

L'analyse aborde les trois niveaux habituels d'organisation du temps :

- l'année scolaire et l'établissement des calendriers,
- l'organisation de l'année en semaines de 4 ou de 5 jours,
- les journées d'école dans la semaine.

Par ailleurs, la démarche de travail retenue a conduit à utiliser quatre sources principales :

- les informations issues du fonds institutionnel (les textes officiels au sens large) et expérimental (rapports et évaluations des expériences antérieures) telles qu'elles se présentent au départ de cette enquête ;
- l'image et les données tirées du fonctionnement des aménagements du temps et des rythmes scolaires actuellement mis en oeuvre dans les départements, à partir des données dont disposent les services départementaux de l'éducation nationale (enquête auprès des inspecteurs d'académie) ;
- l'observation directe d'un panel représentatif d'écoles où existe une forme d'aménagement des rythmes scolaires, en regard d'un échantillon d'écoles non concernées par une forme d'aménagement ;
- Le recueil de données auprès des acteurs et des partenaires locaux engagés dans des expériences concrètes, afin d'appréhender leurs représentations et, le cas échéant, d'apprécier leur engagement.

L'ensemble des données ainsi recueillies a été étudié sous trois angles privilégiés :

- celui des modalités, des tendances et de la qualité des organisations mises en place ;
- celui des effets des dispositifs sur la réussite scolaire des élèves ;
- enfin, celui des conditions d'efficacité permettant d'améliorer les dispositifs en place ou d'engager, éventuellement, dans un plus grand nombre d'écoles, l'aménagement des rythmes scolaires avec les meilleurs bénéfices pour l'instruction et l'éducation.

I-22 Le recueil des données.

Quatre procédures destinées à enregistrer l'information ont été mises en place et simultanément mises en oeuvre.

Les données descriptives et statistiques destinées à dresser un état des lieux ont été recueillies d'une part directement auprès de l'administration centrale, en particulier la Direction de la programmation et du développement et la Direction de l'Enseignement Scolaire et, d'autre part, par un relevé d'informations quantitatives auprès des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale.

L'étude des textes et écrits officiels portant sur l'aménagement du temps, des rythmes scolaires et des rythmes de vie de l'enfant a couvert essentiellement la période récente, soit 1979-1999. L'étude des rapports et des enquêtes concernant ces aménagements a été limitée, sur la même période, aux travaux réalisés par les services du ministère de l'Education nationale et les différentes institutions de l'Etat, ou à leur demande. Les conclusions des principales recherches scientifiques sur le sujet sont généralement reprises dans ces documents.

Un questionnaire a été adressé à chaque inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, l'invitant à faire le bilan des opérations d'organisation du calendrier scolaire annuel et d'aménagement des rythmes scolaires quelle qu'en soit la formule :

CATE, ARVEJ, sites en aménagement des rythmes scolaires (ARS), contrats éducatifs locaux (CEL), etc., dans l'enseignement public et privé. La seconde partie est une invite à énoncer les conditions qui expliquent l'efficacité ou l'inefficacité des dispositifs, en termes d'organisation et de réussite scolaire. Les avis, remarques et suggestions devaient être formulés avec le recul de l'expérience, mais aussi selon une vision prospective. Au questionnaire renseigné pouvaient être joints tous documents permettant de mieux décrire et faire comprendre la situation.

Les enquêtes de terrain ont été réalisées au cours du mois d'octobre 1999 par l'ensemble des Inspecteurs généraux du groupe de l'enseignement primaire, selon un protocole et un échantillonnage communs. L'objectif était double : il s'agissait, d'une part, d'observer directement dans des écoles les différentes formes d'aménagements des rythmes scolaires et de collationner des observations et documents portant sur le fonctionnement pédagogique des écoles; d'autre part, d'effectuer des entretiens avec les différentes catégories d'acteurs et de partenaires du système scolaire, conduits selon un protocole précis et commun.

I-23 Les indicateurs permettant d'évaluer les effets.

Quatre types d'indicateurs ont été retenus pour apprécier les dispositifs existants :

1-Des indicateurs portant sur les résultats scolaires et leurs conséquences scolaires: évaluations CE2 et 6°, évaluations scolaires dans les autres disciplines, redoublements, prises en charge des RASED, les signalements à la CCPE.

2-Des indicateurs relatifs aux comportements des élèves à l'école : fréquentation scolaire, comportements sociaux, procédures disciplinaires, déclarations d'actes violents, accidents scolaires, etc.

3-Des indicateurs relatifs aux dispositifs et méthodes mis en place et aidant à comprendre les résultats des élèves: le fondement scientifique des dispositifs, la présence des orientations ministérielles, le respect de la réglementation.

4-Des indicateurs dégagés des entretiens par la technique d'analyse de contenus dite des clusters. Ils permettent de traduire le côté dynamique et vivant des représentations, des opinions, des arguments explicatifs utilisés.

I-24 Regroupement des données et échantillonnage pour les visites de terrain.

Pour regrouper l'ensemble des données issues des départements, mais aussi pour constituer l'échantillon des écoles à visiter par les IGEN comme pour assurer l'unité de conduite de l'observation et des entretiens, trois ensembles de critères ont été retenus :

- Un premier ensemble combinant l'organisation des semaines en nombre de jours et de la présence -ou non- d'aménagement scolaire dans la journée d'école, quelle qu'en soit la forme, conduit à retenir 4 catégories de situations :

semaine de 4 jours sans aménagement des journées (site, A)	semaine de 4 jours avec aménagement des journées (site, B)	semaine de 5 jours avec aménagement des journées (site, C)	semaine de 5 jours traditionnelle (sans ARS) (site, D)
---	---	---	--

- Le second correspond aux trois catégories d'implantation des établissements: zone urbaine, zone rurale, et zone en secteur prioritaire d'éducation (ZEP/REP).

- Enfin, le caractère public ou privé sous contrat des écoles ou des établissements est une variable dont l'intérêt ne doit pas être négligé.

Chaque Inspecteur général a ainsi réalisé au moins quatre visites de terrain, soit une par site. Un plan général d'organisation que l'ensemble des visites recouvrait les trois catégories d'implantation et que l'enseignement privé sous contrat faisait partie du champ d'observation.

1-25 Les protocoles.

Les protocoles utilisés sont regroupés en annexe :

Annexe n° 2 : questionnaire adressé aux IA-DSDEN.

Annexe n° 3 : protocole de visite de terrain des IGEN (observations, entretiens et collationnement de documents relatifs au fonctionnement de l'école, de la pédagogie et aux dispositifs d'aménagement).

1-3. LA TERMINOLOGIE

Un certain flou, voire une certaine confusion, semblent régner dans la terminologie en usage ; ils rendent utile cette brève approche lexicale.

1-31 Il existe un certain flou dans le champ sémantique

Le grand nombre d'expériences et de travaux scientifiques ou empiriques portant sur le développement et la vie de l'enfant, a introduit progressivement des définitions et des concepts différents avec leurs références lexicales. Très souvent les notions ou les concepts sont utilisés de façon extensive. Ce sont des "mots-valises" dont l'usage permet des interprétations qui peuvent être largement différentes. Ainsi, parfois au sein des mêmes écrits ou dans deux écrits différents mais traitant exactement du même contenu, les concepts et les mots de référence peuvent être utilisés les uns pour les autres, ou avec des sens différents à quelques pages de distance.

Dans ces conditions, se reporter aux dictionnaires généralistes n'aide pas toujours, car de nombreux termes sont en fait des néologismes ou sont issus d'un champ scientifique ou éducatif particulier, doté de son métalangage, dans lequel les auteurs de référence donnent leurs propres définitions en fonction du contexte dans lequel ils conduisent leurs études.

Pour favoriser le travail des équipes de terrain, il sera probablement nécessaire de constituer un lexique ou un glossaire de référence à joindre aux documents d'aide à la mise en place des aménagements des rythmes scolaires. Dans ce rapport, il est apparu nécessaire d'opérer des distinctions entre les mots, les locutions et les notions qui sont usuellement employés dès lors que l'on aborde ce champ d'étude. La comparaison des termes permet souvent de lever les ambiguïtés.

1-32 Petit glossaire conventionnel à l'usage de la lecture de ce rapport

. **Organiser** (le temps les rythmes) vs¹ **aménager** (le temps, les rythmes) vs **améliorer** (les rythmes).

Organiser : action qui consiste à combiner différentes données pour assurer la coordination et le bon fonctionnement de l'ensemble. C'est une action technique qui ne poursuit pas de but précis autre

¹ Vs : abréviation de versus

que celui d'être efficace dans le fonctionnement des tâches. Mais souvent les arrangements sont réalisés avec un ou plusieurs buts déterminés : c'est le cas de l'organisation du temps scolaire.

Aménager introduit une catégorie de variables supplémentaires. L'aménagement est une façon d'organiser pour produire une transformation et recréer un ordre plus efficace. Aménager le temps ou les rythmes doit être étudié en fonction des acteurs ou des destinataires.

Améliorer : tout aménagement du temps ou des rythmes qui n'est pas une amélioration est une réorganisation qui n'atteint pas l'objectif de départ. C'est pour cela qu'en matière de rythmes scolaires il convient de vérifier si les aménagements apportent une meilleure réussite scolaire de tous les élèves.

. (Organiser, aménager) **le temps** vs (organiser, aménager) **le(s) rythme(s)**.

Quand on organise le temps, on classe des événements et des faits selon des échelles et des repères objectifs. Le calendrier scolaire, un emploi du temps sont des exemples de ce traitement. L'organisation dans le temps de séquences d'intensité et de durée variables -et leur répétition- créent le rythme. En matière scolaire, organiser ou aménager les rythmes consiste à repérer les répétitions naturelles (rythmes circadiens) ou à en créer de nouvelles afin de favoriser les apprentissages scolaires. L'aménagement des rythmes scolaires est donc la transformation que l'on fait subir à l'organisation habituelle des emplois du temps pour combiner les rythmes biologiques et de développement avec les rythmes sociaux et économiques; de nouveaux agencements des apprentissages dont on pense qu'ils vont dans le sens d'une amélioration pour tous, élèves et adultes sont ainsi proposés.

. Temps ou rythmes **scolaires** vs temps ou rythmes **de vie**.

Conventionnellement, on réservera le terme de *scolaire* au temps et aux rythmes qui concernent les enseignements obligatoires (les 936 heures annuelles réparties en 26 heures hebdomadaires sur 36 semaines : calendrier non dérogatoire). Le temps ou les rythmes *de vie* sont un concept plus large qui concerne toute la vie des enfants et des adultes et dans lequel prend place le temps scolaire proprement dit. Par commodité, on utilisera le qualificatif de scolaire pour signifier que la nature et les limites de la réflexion portent sur les enseignements obligatoires, et le qualificatif de temps (ou rythmes) de vie pour signifier que la réflexion englobe également le périscolaire et l'extrascolaire.

. **La journée d'école vs le temps à l'école vs le temps de l'obligation scolaire.**

La journée d'école est une expression qui recouvre tout le temps et toutes les activités que l'enfant vit à partir du moment où il quitte son domicile et le moment où il le rejoint. Toutes les journées ne sont pas "d'école" puisqu'il y a des jours de congé i.e. de non-école.

Le temps à l'école signifie en fait le temps dans les locaux de l'école. Il varie en durée et en nature selon que les enfants sont accueillis en garderie, sont demi-pensionnaire, restent aux études surveillées, par exemple. Le temps à l'école est occupé par des activités éducatives périscolaires (que l'on classe souvent dans le temps d'accompagnement) et par les enseignements obligatoires.

Dans la journée d'école et sa durée totale, le *temps de l'obligation scolaire* occupe au maximum 6 heures dont une demi-heure de récréation. En l'occurrence, le temps de l'obligation scolaire est celui utilisé par les enseignants pour faire acquérir les contenus de programmes ainsi que les valeurs et les comportements qu'elle a mission de faire acquérir.

Lorsqu'on traite de l'aménagement des rythmes scolaires, on fait porter l'expertise sur le temps de l'obligation scolaire et lorsqu'on se penche sur l'aménagement des rythmes de vie, on s'intéresse plus directement aux temps périscolaires de la journée d'école. Il est évident que les deux périodes de temps interagissent et que la distinction est surtout utile pour savoir de quoi l'on s'occupe, dans quel cadre et qui est plus directement responsable.

Lorsqu'on dit que la journée d'école est trop longue et trop fatigante, on s'exprime sur le temps de l'obligation scolaire et sur les temps périscolaires qui l'entourent, y compris les transports scolaires, sans qu'on perçoive bien leur part respective dans l'appréciation portée.

. **Temps scolaire vs temps périscolaire vs temps extrascolaire**

Temps scolaire: Temps passé par l'enfant en classe (allant de l'ouverture de la classe à sa fermeture) organisé sous la responsabilité de l'institution scolaire et dans le cadre des programmes et des horaires officiels d'enseignement. *Temps périscolaire:* Temps passé par l'enfant dans l'école ou non, qui encadre le temps scolaire proprement dit. Il recouvre plus précisément le temps d'accueil du matin, la pause méridienne, l'accueil ou l'accompagnement de fin de journée, après la classe.

Temps extrascolaire: Temps passé par l'enfant, hors de la responsabilité de l'école, dans les demi-journées "sans école". (selon l'organisation le samedi, le dimanche, le mercredi, les petits congés et les vacances d'été).

. **Les acteurs vs les partenaires de l'Ecole.**

La caractérisation est élaborée du point de vue de l'Ecole et de l'obligation scolaire.

Les acteurs dans l'aménagement du temps ou des rythmes scolaires sont les différentes catégories de personnes qui, statutairement, ont un pouvoir de décision et/ou d'action, direct ou indirect, dans le fonctionnement de l'enseignement scolaire

Les partenaires de l'école sont les organismes, instances, personnes morales ou physiques qui mettent leur savoir faire et leurs ressources au service des enfants essentiellement hors temps scolaire et -en temps scolaire- à la demande de l'équipe pédagogique. Ils n'ont pas de pouvoir de décision et d'action statutaire dans le fonctionnement de l'école.

En matière d'aménagement scolaire stricto sensu, seuls les acteurs sont responsables, décideurs, organisateurs et metteurs en oeuvre. Ils font éventuellement appel aux partenaires pour compléter ou enrichir leur action.

Par symétrie, les partenaires de l'Ecole sont en réalité les véritables acteurs de l'aménagement des temps périscolaire et extrascolaire. Les enseignants deviennent alors leurs partenaires.

. **Enseigner une discipline vs animer une pratique.**

Les instituteurs et les professeurs des écoles sont les seuls *enseignants* des élèves de l'école primaire. Un intervenant extérieur peut venir d'une école de sport, d'une école de musique, être professeur de danse ou de yoga, il ne peut être considéré comme un enseignant. En effet l'enseignant du premier degré dispose de *trois compétences qui le spécifient*. Il a été formé pédagogiquement et didactiquement pour faire apprendre tous les enfants de 3 à 10 ans, tout en les éduquant plus largement. Il a la charge de faire acquérir des connaissances, des compétences et des méthodes de travail définies dans les programmes pour l'école primaire. Enfin, l'ensemble des enseignements forme un tout centré sur l'élève grâce à la démarche de la polyvalence.

Lorsqu'un *intervenant* prend en charge un groupe d'enfants, il le fait à travers une ou plusieurs compétences (s) technique (s) sur le mode de *la pratique d'une activité*. Hormis le cas de certains intervenants (les titulaires d'un DUMI² pour la musique, les Professeurs de la ville de Paris pour le sport et pour l'éducation artistique), leur formation est celle du monde des loisirs et des pratiques volontaires. Ils ont une très modeste connaissance de ce qui précède leur intervention ou de ce qui suivra. Leur fonction est de délivrer un service.

Il convient de ne pas se tromper dans les attributions respectives et de réfléchir, dans le cas d'aménagements des rythmes scolaires, aux raisons qui poussent à estimer que les animateurs peuvent intervenir sur le temps des enseignements obligatoires.

² DUMI : diplôme universitaire de musicien intervenant

. **Apprentissages fondamentaux vs activités sportives, scientifiques, culturelles**

Enseigner à l'école primaire, c'est faire acquérir des connaissances, des méthodes de travail, des compétences. L'école enseigne les « *fondamentaux* » *de la pensée, de l'action, de la sensibilité*. Il est souvent enrichissant de faire appel à d'autres supports pour élargir le spectre des propositions et parfois des motivations. Mais ces activités doivent s'intégrer dans le déroulement des apprentissages : *la pratique d'activités* n'a pas, en elle-même, le pouvoir de faciliter l'acquisition des savoirs scolaires.

L'aménagement des rythmes scolaires ne peut pas consister en un empilement d'activités.

DEUXIEME PARTIE :

LA REGLEMENTATION ET LA DOCUMENTATION NATIONALES

Il s'agit ici du bilan tiré de la réglementation et des études ou rapports nationaux faits sur le thème des aménagements des rythmes scolaires, ainsi que de leur mise en perspective.

2-1 DONNEES ET EVOLUTION DU CADRE REGLEMENTAIRE

Les textes officiels et leur évolution constituent un apport parfois complexe mais indispensable à la compréhension de la situation actuelle des aménagements du temps et des rythmes scolaires; leur référence figure en annexe n°4.

2-11 Rappel des textes officiels et des principales mesures instituées.

Dans ce qui peut apparaître comme le dédale des textes officiels concernant l'aménagement du temps et des rythmes scolaires, on peut distinguer, grosso modo, deux grandes périodes:

-avant 1979-1980, l'organisation socio-économique détermine les décisions sur les temps de travail et les vacances. Si des considérations médicales et pédagogiques s'expriment, elles restent sans influence déterminante sur les mesures prises. Celles-ci se situent quasi exclusivement dans la perspective de l'organisation annuelle et nationale du calendrier scolaire et de ses conséquences.

-de 1980 à nos jours, l'intérêt de l'enfant et les considérations pédagogiques prennent progressivement plus d'importance. On s'attache davantage aux rythmes hebdomadaires et journaliers. La décentralisation et la déconcentration entraînent un mouvement de territorialisation des politiques éducatives et la nécessité d'une articulation entre le national et le local.

Ainsi les textes officiels sont-ils révélateurs de la difficulté à concilier les intérêts souvent contradictoires des adultes, des compromis qui en résultent et de la lente évolution vers une meilleure prise en compte des besoins de l'enfant davantage considéré dans sa globalité.

. *Avant 1980, un temps scolaire pour une société d'adultes.*

La question de l'organisation du temps scolaire apparaît dès la fin du XIXe siècle avec l'école de la IIIe République. Le calendrier scolaire annuel a longtemps été construit pour répondre aux besoins d'organisation, d'abord de la société rurale (contrainte des travaux agricoles), puis de la société industrielle. Les modifications introduites par la suite avaient pour objectif de mieux répondre aux innovations économiques et aux avancées des modes de vie (vacances, tourisme), sans faire fi du fonctionnement pédagogique propice à l'instruction.

Les textes réglementaires et les instructions officielles portent sur les durées quotidiennes et hebdomadaires du temps de classe, la répartition des horaires par disciplines: loi du 28 mars 1882 (5 jours de classe), règlement scolaire de 1887 (durée journalière de classe 3h le matin, 3h l'après-

midi, 30 heures par semaine), divers arrêtés de 1887 à 1969 sur la place des récréations, circulaire du 25 juillet 1959 sur l'aménagement de l'année scolaire en 3 trimestres équilibrés (37 semaines de scolarité et 15 semaines de vacances), diverses mesures (entre 1965 et 1977) sur le zonage géographique des vacances, et arrêté de janvier 1980 (premier essai de calendrier décentralisé).

La semaine scolaire avec une interruption le jeudi découlait des lois Jules Ferry sur la laïcité de l'école afin de permettre l'organisation de la catéchèse en dehors de l'école. Ce ne sont donc pas des raisons pédagogiques, ni physiologiques qui ont prévalu pour l'instauration de cette coupure. La journée scolaire, quant à elle, n'a pratiquement connu aucun changement durant toute cette période. Il est intéressant, en outre, de constater que le calendrier scolaire a été établi en référence au temps de service de l'enseignant, jamais en référence au temps de l'enfant.

Cependant, dans les années 1950 et 1960, ce système d'organisation du temps est contesté par des médecins qui attirent l'attention sur le « malmenage scolaire » des enfants (professeurs Debré, Douady, Thomazi...) et par des innovations pédagogiques (classe avec mi-temps sportif en 1953, tiers-temps pédagogique en 1964, disciplines d'éveil en 1969, classes de découverte).

Dès la fin des années 1970, certaines écoles et certaines communes se lancent dans des expériences d'aménagement de la semaine et de la journée (St Fons, Hérouville St Clair). Ces initiatives prônant une « école ouverte » sur la cité, sur son environnement et ses partenaires sont accompagnées d'un engagement des associations complémentaires.

. 1980 - 1987 : *vers une ouverture de l'école sur ses partenaires.*

C'est au début des années 1980 que la question des rythmes scolaires connaît une approche nouvelle, facilitée par le développement des travaux sur la chronobiologie de l'enfant (Reinberg, Testu, Montagnier...) et par le rapport du professeur Emile Lévy au Conseil économique et social. Il faudra attendre cependant les lois de décentralisation (notamment la loi du 22 juillet 1983 dans ses articles 25-26 et 27) pour que de réelles avancées soient possibles : utilisation des locaux scolaires en dehors des périodes d'enseignement et possibilité pour les collectivités locales de compléter l'action éducative de l'éducation nationale.

La loi du 16 juillet 1984, promulguée par le Ministère de la Jeunesse et des Sports, va ouvrir la possibilité, à la demande de l'équipe des maîtres, d'utiliser des intervenants extérieurs agréés. Ces textes de loi vont permettre à la circulaire dite "Calmat - Chevènement" du 13 décembre 1984 d'apporter une orientation nouvelle qui, pour la première fois, préconise « le développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux ».

Par la mise en place « d'aménagements du temps scolaire » (A.T.S.), on affirmait que l'action éducative ne s'arrêtait pas à la porte de l'école, que des actions éducatives pouvaient être organisées dans le prolongement et en complémentarité de l'action de l'école. A noter que chacun des deux ministères a publié une circulaire d'application (circulaire du 19 février 1985 du Ministère de l'Education nationale).

. 1987 - 1988 : *l'école en retrait des rythmes scolaires.*

Les difficultés d'organisation expliquent, en partie, le gel de la liaison institutionnelle entre l'Education nationale et le ministère partenaire. La circulaire du 11 février 1987, signée par Christian Bergelin, secrétaire d'Etat chargé de la Jeunesse et des Sports, porte sur un aménagement des rythmes extra-scolaires. À travers « les contrats bleus », des activités sportives et culturelles sont mises à disposition des écoles élémentaires en dehors du temps scolaire, sans lien avec ce

dernier. Ces contrats sont signés entre l'Etat et les collectivités locales en liaison avec les associations.

. 1988-1990 : pour une politique d' "aménagement des rythmes de vie des enfants".

Avec la circulaire Jospin-Bambuck du 2 août 1988, on revient à une liaison forte entre temps scolaire et temps hors scolaire et l'on s'engage vers une politique globale d'aménagement des temps de vie de l'enfant. Des orientations nouvelles se font jour : mieux adapter les rythmes aux besoins des jeunes, mieux équilibrer la journée et libérer du temps dans la semaine pour des occupations non scolaires. Rapidement, le ministère de la Culture participe à cette politique (instruction interministérielle du 13 avril 1989).

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 vient donner un cadre réglementaire à ces initiatives. A partir du constat que l'organisation et la gestion du temps scolaire sont mal équilibrées, elle préconise une meilleure organisation des activités scolaires dans la journée, la semaine et l'année.

La circulaire Jospin-Bambuck-Lang du 18 mai 1990 traduit la volonté désormais clairement affichée de prendre en compte tous les temps de l'enfant et d'élaborer des projets dans son intérêt : développer son autonomie, sa socialisation et sa capacité à élaborer des projets personnels et collectifs, contribuer à son insertion sociale et culturelle, faciliter sa réussite scolaire.

Elle préconise la mise en place de projets locaux articulés avec les projets d'école :

- le contrat d'aménagement du temps de l'enfant (CATE) signé par la commune ;
- l'extension de ce contrat dans le cadre d'un projet éducatif concernant l'ensemble de la cité et s'appuyant sur un partenariat plus large. Le CATE devient alors « contrat de ville » appelé rapidement « contrat ville enfant » (CVE) pour éviter toute confusion avec la politique de la ville.

. 1991: L'émergence de préoccupations nouvelles.

Le décret du 6 septembre 1990 modifié par celui du 22 avril 1991 introduit une plus grande souplesse afin de libérer les initiatives. Il permet aux inspecteurs d'académie de modifier le calendrier scolaire à condition d'agir à la demande des conseils d'école et après avis de l'IEN de la circonscription et de la commune dans laquelle est située l'école, tout en respectant certaines contraintes : le volume annuel horaire doit rester le même pour tous (936 heures) et la journée de classe ne doit pas dépasser 6 heures.

Ce décret donne ainsi une assise réglementaire aux premières expériences de semaines de 4 jours, mises en place dès 1989 en dehors de toute circulaire ou de toute instruction officielle. Cette organisation a été le plus souvent une réponse à des pressions sociales. Sa mise en place, dans les départements concernés, s'est généralement effectuée après une simple consultation, sans information objective concernant les travaux sur la chronobiologie des enfants, sans réflexion approfondie sur les divers temps de l'enfant et leur articulation - et cela au moment même où la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants s'enrichit d'autres exigences et d'autres rigueurs.

C'est ainsi, en effet, qu'entre 1991 et 1993 un certain nombre de circulaires et instructions, tout en se situant dans la continuité des circulaires précédentes, apportent des exigences nouvelles (circ.

Jospin-Bredin-Lang du 20 septembre 1991, circ. Bredin-Lang du 15 octobre 1992, instructions Jeunesse et Sports du 13 janvier 1993):

- recherche de l'articulation avec la politique de la ville et la politique des ZEP, prise en compte des spécificités du milieu rural à travers un « projet éducatif local » ;
- insistance sur la qualité du projet (lutte contre l'inflation d'activités et nécessité de formation des intervenants);
- développement du partenariat dans le cadre d'un « espace éducatif concerté ».

Les attributions respectives des co-éducateurs et des enseignants sont définies. Les élèves du second degré sont désormais concernés. Les CVE deviennent CVEJ (Contrat Ville Enfants Jeunes).

. 1995: *Continuité et innovation par les « aménagements des rythmes scolaires » (ARS).*

Une circulaire interministérielle du 31 octobre 1995 signée par le ministre de l'Education nationale, François Bayrou, le ministre de la Culture, Philippe Douste-Blazy et le ministre de la Jeunesse et sports, Guy Drut, rappelle la volonté des trois départements ministériels de pérenniser la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ). Le contrat ARVEJ doit regrouper tous les autres dispositifs (CATE, CVE, CVEJ) dans un contrat unique et pluriannuel.

Un comité national de suivi et d'évaluation est constitué. Une instruction Jeunesse et Sports du 23 novembre 1995 lance le programme expérimental des « aménagements des rythmes scolaires » en mettant en place des sites pilotes.

La continuité avec les textes précédents est évidente (volonté de s'appuyer sur les acquis de la chronobiologie, conviction que l'épanouissement des enfants, leur réussite scolaire, passent par une meilleure prise en compte de leurs rythmes de vie. Cependant, un pas de plus est franchi : il apparaît nécessaire de rééquilibrer les différents temps de l'enfant. Du coup, on encourage une répartition différente du temps scolaire sur différentes périodes (journée, semaine, année). Il s'agit de travailler sur le rythme quotidien des enfants, avec l'intention de réduire le temps scolaire d'enseignement journalier. L'organisation de la semaine doit être rééquilibrée par la mise en place d'un aménagement dans le cadre d'une organisation hebdomadaire sur au moins 5 jours. La semaine de 4 jours est donc proscrite pour les écoles qui désirent se lancer dans ces nouvelles expérimentations. Il s'agit également de dégager des plages de temps significatives pour permettre la mise en place d'activités sportives, culturelles et de loisir, tout en respectant la durée scolaire annuelle obligatoire par une réduction progressive des vacances d'été.

Même si la collaboration interministérielle sur ce dossier est réaffirmée, il apparaît vite que c'est le ministère de la Jeunesse et des Sports qui porte une politique très volontariste des aménagements des rythmes scolaires. L'Education nationale reste en retrait d'un projet dont elle n'a pas eu l'initiative, ce qui ne facilite pas toujours la mise en oeuvre, sur le terrain, des aménagements des rythmes scolaires. L'annonce est faite, en mai 1996, par François Bayrou, ministre de l'éducation nationale, de tester sur deux départements (Marne et Hautes-Alpes) et sur une agglomération (Marseille) un nouvel aménagement des rythmes scolaires. C'est un premier essai de généralisation, sur des unités territoriales, d'expériences jusqu'alors limitées de fait par le principe même d'expérimentation fondée sur le volontariat. Cette annonce n'aura que peu d'incidences sur les expériences déjà engagées dans ces sites.

. 1997-1999 : *Dans la continuité du "projet éducatif local", le "contrat éducatif local".*

Le 27 mai 1998, le gouvernement affirme, par une communication au Conseil des ministres, sa volonté de poursuivre cette politique en faveur des enfants et des jeunes à travers la mise en place

des contrats éducatifs locaux (CEL). Une circulaire interministérielle du 9 juillet 1998 définit les objectifs et les modalités de ces nouveaux contrats.

Pour la première fois, quatre ministères sont signataires (Education nationale, Jeunesse et Sports, Culture, Ville). Ils rappellent la volonté de l'Etat de mobiliser tous les partenaires (administrations et établissements de l'Etat, collectivités territoriales, organismes à vocation sociale -CAF - FAS - et familles) afin d'élaborer un projet éducatif qui "en respectant la diversité des rythmes de vie et d'apprentissage" favorise l'accès des enfants à la diversité des connaissances, des lieux de savoir et des pratiques. Il ne s'agit pas de proposer un nouveau dispositif d'aménagement du temps mais tout simplement de rendre cohérents les dispositifs existants en veillant à une meilleure caractérisation et à une bonne articulation entre temps scolaire, périscolaire et extra-scolaire. Sur d'autres propositions, elle va plus loin que les circulaires précédentes : introduire plus de cohérence entre les dispositifs existants, -contrats ARVEJ, CATE, CVE et CVEJ- mais aussi entre tous les dispositifs d'accompagnement scolaire - animations éducatives périscolaires (AEPS), réseaux solidarité école (RSE), contrats locaux d'accompagnement scolaire (CLAS), actions d'accompagnement scolaire financées dans le cadre des contrats de ville-.

La volonté d'élargir encore le partenariat et la recherche pour impliquer des secteurs géographiques aussi larges et cohérents que possible sont à souligner.

En donnant à l'inspecteur d'académie, conjointement avec le Préfet, la responsabilité du groupe de pilotage départemental, la circulaire sur les CEL effectue une sorte de recentrage sur l'école et met l'accent sur l'importance des projets des écoles et des collèges sur lesquels doivent s'articuler les actions du projet éducatif local.

Il convient enfin de souligner que, si la circulaire sur les CEL rappelle dans sa conclusion que "l'aménagement des temps et des activités de l'enfant constitue un enjeu de société important", l'aménagement des temps scolaire et périscolaire est également au coeur de la réflexion sur la "Charte pour bâtir l'école du XXIe siècle".

2-12 De grandes tendances.

L'examen de ces différents textes dans leur continuité et leur enchaînement permet de dégager quelques tendances et d'appréhender l'évolution des objectifs et des modalités d'intervention.

. Rythmes scolaires /rythmes de vie

L'accent est mis tantôt sur le temps scolaire (calendrier et introduction progressive d'une certaine souplesse du temps à l'école), tantôt sur le développement du temps périscolaire et des activités hors de l'école, tantôt sur la cohérence entre ces deux temps et sur la prise en compte des rythmes de vie des enfants.

En effet, si dès 1984 on parle d'aménager le temps scolaire afin de permettre l'organisation d'actions éducatives complémentaires de l'école, on revient cependant, avec les "Contrats Bleus", à un aménagement des seuls rythmes extrascolaires. Ce n'est qu'en 1988 qu'apparaît pour la première fois l'expression « aménager les rythmes de vie des enfants ».

. L'intérêt de l'enfant

L'importance attachée à la place de l'enfant dans le dispositif a considérablement évolué. Dans la circulaire de 1984, le souci d'un aménagement du temps conçu dans l'intérêt de l'enfant n'apparaît pas. Il faut attendre la loi d'orientation de juillet 1989 qui, en plaçant l'enfant au coeur du système éducatif, va donner aux politiques publiques, dans le domaine des aménagements du temps et des rythmes, une approche nouvelle que l'on retrouvera, désormais, dans toutes les circulaires.

. *Objectifs généraux et « réussite scolaire »*

Une référence explicite dans les objectifs aux « résultats scolaires » ou à « la réussite scolaire » apparaît pour la première fois dans la circulaire du 18 mai 1990. Il faut noter cependant que cet objectif est situé en dernière position après « développer l'autonomie, la socialisation » et « contribuer à l'insertion sociale et culturelle ». Dorénavant, toutes les circulaires reprendront cet objectif. Dans la circulaire de 1995 sur les ARVEJ, « la réussite scolaire de l'élève » apparaît également en troisième position après « le respect des rythmes de vie des enfants et des jeunes » et « le développement harmonieux de l'enfant et du jeune ». En revanche, la circulaire interministérielle du 9 juillet 1998 sur la mise en place des contrats éducatifs locaux insiste, particulièrement dans son préambule, sur l'importance de l'aménagement des temps et des activités de l'enfant "pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale". Mais, de façon étonnante, lorsque les objectifs sont énumérés (8 au total) l'amélioration des résultats scolaires n'arrive qu'en 7^e position.

Par ailleurs, les différents objectifs, non articulés entre eux, souffrent d'un manque d'explication. Vouloir évaluer si les différents dispositifs d'aménagement du temps mis en place depuis 1984 ont contribué à l'amélioration des résultats scolaires relève d'une véritable gageure dans la mesure où :

- cet objectif n'apparaît pas dès le début;
- il n'est jamais présenté comme prioritaire;
- les attentes à ce sujet n'ont pas été clairement définies;
- les dispositifs présentent une trop grande diversité.

. *Vers une meilleure cohérence des actions*

Il convient, par ailleurs, de souligner la difficulté qui transparait à travers les textes à rendre cohérentes les différentes interventions.

- Recherche, d'abord, d'une cohérence entre les différents ministères : la première circulaire interministérielle (E.N. et J.S) de 1984 s'est heurtée à des difficultés d'organisation dans la mise en oeuvre des actions préconisées. Il en a été de même lors de la mise en place des ARS. Est significative à cet égard la publication d'instructions par un seul des ministères concernés.
- C'est la nécessité d'une recherche de consensus entre deux ministères - voire trois ministères - qui peut expliquer, dans les circulaires interministérielles, un manque de précision quant à la définition des finalités, une absence de hiérarchisation dans les objectifs.
- De la même façon des difficultés sont apparues pour combiner l'action de l'Etat et celle des collectivités territoriales dans une perspective d'enseignement national offrant une égalité de traitement à chacun tout en exploitant les spécificités locales. En effet, avec le développement de la décentralisation et de la déconcentration, on assiste à une montée en puissance du local et en particulier des municipalités dans le champ éducatif.
- Avec la mise en place de la politique de la ville, la politique éducative résulte d'interactions entre l'Etat, les municipalités et les acteurs locaux et est formalisée à travers un contrat. Les collectivités investissent plus particulièrement le domaine périscolaire et l'on voit se mettre en place des politiques éducatives locales intégrées, articulant le scolaire et le non-scolaire et prenant appui sur un nouveau territoire. Cette évolution apparaît dans les circulaires postérieures à 1987 pour se développer en 1990 avec les CATE et les CVE. Nous la retrouvons dans les ARS, et surtout dans les CEL.

Dans cette articulation du national et du local, l'élément fédérateur qui permet d'introduire de la cohérence dans les activités proposées est le projet d'école. Si la circulaire de 1988 évoque rapidement la « recherche d'une liaison organique avec le projet d'école », tous les autres textes insistent particulièrement sur la nécessité de cohérence entre le projet d'école et les propositions éducatives faites par les différents acteurs de la communauté éducative.

L'utilisation d'intervenants extérieurs dans les écoles pendant les temps scolaires, communaux ou appartenant aux mouvements associatifs, est une possibilité préconisée par toutes les circulaires (sauf celle de 1987 mettant en place les Contrats Bleus) depuis la loi du 16 juillet 1984. Rappelons que ce texte qui régit, dans l'école, l'utilisation d'intervenants extérieurs agréés, à condition qu'il y ait une demande de l'équipe des maîtres, est promulgué par un autre ministère que celui de l'Éducation nationale.

Ces pratiques ont rapidement posé le problème de la place des différentes disciplines, en particulier sportives et artistiques, celui de la polyvalence des maîtres, du rôle et des compétences des différents acteurs: enseignants, intervenants extérieurs mais aussi, plus récemment, aides-éducateurs. Concernant ces derniers, la Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle souligne le rôle important qu'ils peuvent jouer dans l'aménagement du temps scolaire et la circulaire sur les CEL rappelle qu'ils peuvent également, par convention avec les collectivités locales ou les associations, intervenir hors temps scolaire.

. *Des difficultés d'évaluation*

Enfin, à la lecture de ces nombreux textes, trois constats plus généraux s'imposent, qui expliquent la difficulté de toute évaluation dans ce domaine.

- Les dispositifs préconisés se sont succédé et empilé au fil des ans. Chaque circulaire, après avoir affirmé se situer dans la continuité de la précédente, apportait un dispositif nouveau dont il était dit qu'il devait progressivement annuler le précédent. Or ce qui devait être une période de tuilage a perduré. On peut constater aujourd'hui que de nombreux dispositifs continuent à cohabiter, rendant difficile la lisibilité de la politique d'aménagement du temps de l'enfant. L'exemple le plus frappant est celui des ARVEJ qui devaient regrouper les CATE, les CVE, les CVEJ. Il faudra attendre la circulaire sur les CEL pour qu'il soit précisé explicitement que les dispositions prévues par les circulaires n°95.243 E.N. et n°95.179 J&S du 31 octobre 1995 seront abrogées à partir du 1^{er} septembre 1999.
- Si les circulaires et instructions publiées au cours de ces 15 dernières années ont été nombreuses, les textes réglementaires (lois et décrets) sont rares et particulièrement succincts sur ce sujet.
- Tous les dispositifs préconisés n'ont pu être mis en oeuvre que sur la base du volontariat, ce qui s'explique en partie par la nécessité du partenariat avec les communes et les associations. Particulièrement significatifs à cet égard ont été les «aménagements des rythmes scolaires» (ARS) et la méthode expérimentale utilisée pour leur mise en oeuvre.

Il est certain qu'une politique aussi complexe et multidimensionnelle que l'aménagement des temps de l'enfant peut difficilement être imposée sous une forme unique à des acteurs aux intérêts aussi divergents, qu'elle nécessite la prise en compte des spécificités locales et qu'elle ne peut être au bout du compte qu'un compromis né de nombreux échanges et négociations.

Ainsi comprend-on mieux, à la lumière de tous ces textes et en les confrontant à la réalité du terrain, qu'il n'ait jamais été préconisé une quelconque généralisation. Or, si l'aménagement du temps et des activités des enfants constitue effectivement un enjeu de société important, il est clair que les politiques publiques dans ce domaine doivent avoir une vocation généraliste. Comment peuvent-elles s'appliquer sur tout le territoire et concerner tous les enfants, tout en tenant compte des

spécificités locales? Les enquêtes effectuées dans les départements et l'étude de la diversité des situations devraient permettre d'apporter une réponse à cette question.

2-2 LES ENSEIGNEMENTS TIRES DE LA DOCUMENTATION NATIONALE

Les enquêtes diligentées aussi bien par le ministère de l'éducation nationale que par d'autres services ou organisations de l'Etat sont nombreuses s'agissant des rythmes scolaires, des rythmes de vie et du temps scolaire. Les rapports ne manquent pas. Tous étudient les effets provoqués par les modifications apportées à l'organisation du temps scolaire, soit à titre expérimental comme la quasi-totalité des mesures prises dans ce domaine, soit à titre réglementaire comme pour le calendrier scolaire. Cela forme une importante documentation, à partir de laquelle ont été retenues, pour chaque étude scientifique et chaque rapport, la problématique et les principales conclusions.

2-21 Une information relativement orientée en fonction des préoccupations

Il faut d'abord souligner que, dans la mesure où le fonds documentaire existant est formé essentiellement de commandes institutionnelles destinées à des responsables de services de l'Etat ou du système scolaire, il n'est pas étonnant que les champs soumis à étude ou à l'analyse soient en corrélation étroite -malgré un temps de décalage parfois- avec les instructions des différents textes officiels.

Ainsi les enquêtes et rapports réalisés avant 1986-1998 traitent-ils tous du temps et des rythmes scolaires et, secondairement, des interactions avec les loisirs et l'environnement. Les perspectives d'études relèvent de la sociologie de la vie quotidienne, de la biologie et de la pédagogie visant à lutter contre l'échec scolaire, avec une influence croissante de la chronobiologie et des lois de décentralisation. Entre 1986 et 1994, la décentralisation et les rapports de l'école avec les collectivités territoriales sont au coeur d'un concept assez nouveau : les rythmes de vie de l'enfant. Le temps scolaire est défini comme enchâssé dans le temps de vie et l'articulation des temps scolaire, périscolaire, et extra-scolaire devient prioritaire. Les coordinations interministérielles se systématisent, avec un leadership du ministère de la Jeunesse et des Sports qui ne fera que s'affirmer jusqu'en 1997.

La répartition, la complémentarité d'attribution de moyens et de personnels, au titre du partage des compétences entre l'Etat et les collectivités territoriales sont un sujet central. Toutefois, les évolutions dans les modes de vie, les besoins physiologiques et psychologiques des enfants demeurent des faits présents et prégnants.

Trois composantes de l'action de l'Etat deviennent primordiales: combattre le chômage, lutter contre l'échec scolaire et réduire les phénomènes de violence à l'école. Se développe ça et là, par ailleurs, la conception d'une école ouverte au monde, facteur d'intégration et d'aide à l'intégration. Après 1993-1994, le contenu des rapports rédigés sur le thème des rythmes scolaires et de l'aménagement du temps scolaire prennent un tour différent avec les nouvelles relations entre l'école et son environnement. Le nombre d'expériences se développe considérablement, avec comme perspective d'améliorer les conditions de vie des enfants et des adultes, tout en s'efforçant de respecter les obligations horaires et les programmes, et en faisant jouer pleinement les possibilités offertes par le cadre réglementaire permettant aux partenaires de l'école d'intervenir en synergie avec les enseignants. Les objectifs de réduction de la fracture sociale, de meilleure réussite scolaire, de gain dans les comportements sociaux et citoyens, sont clairement affichés. Le dernier rapport de 1998 pris en compte, celui du CESARS (Documentation Française) couvre cette période.

Avec la circulaire interministérielle du 9 juillet 1998, relative à l'aménagement des temps et des activités de l'enfant et à la mise en place du Contrat éducatif local, la volonté de bien distinguer entre le temps scolaire et les temps péri et extra-scolaire est claire. Il reste désormais à organiser l'aménagement des rythmes d'un point de vue spécifiquement scolaire. C'est dans cette perspective qu'a été conduite l'analyse des enquêtes et rapports concernant les expériences existantes

2-22 Quelques constats liminaires concernant les situations étudiées dans les enquêtes.

Pour la commodité de la lecture, les chiffres figurant entre parenthèse renvoient aux rapports et études figurant sur la liste numérotée, en annexe n° 5.

1. L'aménagement du temps scolaire est toujours une démarche d'articulation du fonctionnement du système scolaire avec le fonctionnement du système socio-économique. Les considérations professionnelles (travail et congés) sont dominantes et l'intérêt des enfants est, la plupart du temps, considéré comme inclus dans celui des adultes et des modes de vie (2;6;7;12;15). L'aménagement des rythmes scolaires utilise le calendrier du temps scolaire comme une base sur laquelle peuvent s'inscrire des variations qualitatives liées aux âges de développement, à la biologie, à des principes pédagogiques, comme à des composantes sociologiques (4;9;14;17;20).
2. Les relations qui existent entre la fatigue des élèves et les programmes scolaires, relèvent toujours de la même « équation » que, dès 1962, le rapport Debré-Douady (1) tenait à dénoncer: "déjà portée à la critique des programmes, l'opinion générale en arrive à cette équation trop simpliste: fatigue scolaire = surmenage; surmenage = programmes trop chargés, avec son corollaire: en allégeant les programmes tout s'arrangera.". Deux autres affirmations, plus récentes, complètent la première :
 - La réussite scolaire des élèves découle de l'amélioration des conditions extérieures dans lesquelles le travail scolaire prend place (temps, espace, respect des rythmes de vie biologique et de vie sociale).(6; 14; 24;25).
 - l'aménagement du temps scolaire (calendrier et horaires) et des temps de vie (hors temps scolaire) a forcément un effet mesurable dans les performances scolaires proprement dites. (16;17;24).
- 3 Or, on commence tout juste à admettre (19;22;27) que la fatigue scolaire est également une question liée aussi au domaine extra-scolaire. Par exemple, la semaine de 4 jours (15;19) rompt le synchronisme des rythmes chrono-biologiques; surtout, elle offre plus d'occasions de regarder la télévision, de se coucher tard et de pratiquer plus d'activités motrices intensives lors du temps libre. Ce n'est pas parce que la fatigue se manifeste lors de tâches scolaires qu'elle est provoquée principalement par le travail scolaire. Les loisirs peuvent également être générateurs de fatigue.
- 4 Aucun des rapports consultés ne relate d'expérience dans laquelle les aménagements du temps ou des rythmes scolaires s'appuient essentiellement sur la dimension pédagogique et didactique des enseignements obligatoires. Ce domaine, qui relève de la liberté pédagogique des enseignants, n'est abordé pleinement que dans 5 à 10 % des expériences étudiées
- 5 Bien des rapports constatent le côté périlleux -voire contestable d'un point de vue déontologique- de la conduite d'expérimentation avec des élèves, dans le cadre du cursus scolaire habituel(4; 11;19;23). Les études scientifiques sur ce sujet sont relativement peu nombreuses ; elles sont en revanche de très bonne qualité. En tout état de cause, les rapporteurs (11;16;19 20;21;23) soulignent que tous les acteurs et partenaires parlent "d'expérience d'aménagement" pour qualifier les actions qu'ils mettent en place. Des décalages entre les intentions et les réalisations, entre les principes arrêtés et le déroulement des activités sont quasi toujours présents (9;16;17;27).

- 6 Depuis 1988, les rapports qui analysent les aménagements proposés par les différentes formes d'aménagements des rythmes scolaires (ARVEJ, CATE, etc.) soulignent que les enseignants et les intervenants conçoivent leur activité selon la logique « modèle (scolaire) / contre-modèle ». Elles sont présentées, à défaut d'être toujours vécues ainsi, comme des complémentarités fécondes et des enrichissements. À aucun moment, hormis dans les rapports de l'Inspection générale (18;26;27;29), il n'émerge d'arguments qui montreraient que ces véritables contradictions d'objectifs opérationnels, de méthodes et de relations, sont des gênes plutôt que des aides, qu'elles peuvent contrecarrer les apprentissages des enseignements obligatoires.
- 7 Les aménagements ne concernent que des expériences effectuées sur la base du volontariat ; aussi, l'égalité républicaine qui offre les mêmes chances de réussite scolaire à tous les enfants, apparaît-elle malmenée (17). Les offres varient de rien à un excès de possibilités: jusqu'à 200 intervenants avec plus de 80 activités différentes pour 6 ou 7 écoles! Cette donnée ne semble pas suffisamment étudiée.

2-23 Les effets des aménagements des rythmes scolaires sur les élèves.

On peut dégager certaines grandes tendances des rapports qui ont établi des comparaisons entre des sites en aménagement du temps scolaire (ou des rythmes de vie) et des sites qui ne présentent pas d'aménagement organisé. Avec d'autres principes et dispositifs d'aménagement les effets pourraient sans doute être différents. C'est un des objectifs de ce rapport que de formuler des propositions à partir des constats effectués.

. *Les performances scolaires des élèves aux évaluations à l'entrée en CE2 et 6°.*

- 1 Les aménagements des rythmes scolaires ou des rythmes de vie n'ont pas d'effet sur les résultats scolaires pour environ 80 % des populations d'élèves étudiées.
- 2 Pour les 20 % des cas dans lesquels des effets positifs et négatifs sont observés:
 - Ces effets sont de faible amplitude ;
 - Les gains les plus marqués des écoles en aménagement concernent:
 - des élèves en difficulté scolaire mais sans refus de l'école,
 - des élèves de populations socialement fragiles : enfants d'inactifs, de certaines familles monoparentales, d'origine culturelle étrangère (dont la famille pratique une langue différente du français),
 - certains élèves en réussite scolaire et sans problème particulier
- 3 Les effets bénéfiques se font sentir dès le premiers temps d'aménagement, puis assez rapidement (quelques mois à un an) les progrès ralentissent et ne se poursuivent plus.
- 4 Pour une population donnée, les performances des élèves ne varient globalement pas après trois ans d'aménagement. Il n'existe pas de différences significatives dans les performances d'élèves dont les écoles sont en aménagement.

. *Les comportements des élèves.*

En situation d'apprentissage scolaire.

Si les résultats scolaires n'ont pas de corrélation visible avec les aménagements des rythmes scolaires, on pourrait cependant s'attendre à ce que les comportements en classe, pendant les apprentissages scolaires, soient bonifiés par les activités réalisées grâce aux aménagements. Si l'on se réfère aux techniques d'enquête par questionnaire -largement majoritaires- et aux quelques observations directes des comportements des élèves en classe, il n'est que très peu observé de progrès décisifs dans les écoles en aménagement. (29;16;9)

- 5 En matière d'autonomie, de responsabilité individuelle et d'organisation méthodique dans la conduite de son travail en classe, un seul rapport (30) note des améliorations sensibles.
- 6 Les dispositifs d'aménagement ne semblent pas non plus permettre aux élèves d'être plus persévérants dans le travail, et d'y maintenir une attention soutenue plus longtemps. Dans de nombreuses observations de terrain, on constate même, à court terme, une persistance de l'excitation et de l'intérêt pour les activités périscolaires qui précèdent le temps de classe de l'après-midi.(27)
- 7 Si les aménagements ont un pouvoir éducatif, il serait logique d'en voir le bénéfice dans des attitudes de curiosité pour les connaissances scolaires, et le rapport au savoir pour lequel les élèves développeraient plus d'appétence. Certains maîtres signalent plus d'imagination et de créativité (30). Ici encore les différences sont minimes.

Liés à certaines variables éducatives.

- 8 La fatigue est certainement l'une des variables de comportement sur laquelle les avis sont les plus contrastés. Indiscutablement, si l'on aménage les rythmes c'est pour lutter contre la "fatigue des écoliers français" (1;3;8;13;15;19). Il existe peu d'études physiologiques sur ce phénomène dont on sait qu'il est multiforme: fatigue physique, psychique, relationnelle. Il existe, en revanche, de nombreuses études à base d'indicateurs de vie quotidienne qui marquent bien la chute d'activité, mais n'en définissent pas les causes. Tous ceux qui proposent une forme d'aménagement posent comme objectif la diminution de la fatigue scolaire, rarement celle de la fatigue extra scolaire. Toutefois, nombre de médecins craignent ou observent des effets négatifs chez les enfants les plus fragiles et les moins bien structurés socio-affectivement. En conséquence, les élèves dans les écoles en aménagement sont trouvés tantôt moins fatigués, tantôt plus fatigués, cela sans qu'une formule soit désignée comme vraiment plus favorable que d'autres. Ce sont surtout les règles de vie et de pédagogie scolaire qui apparaissent lutter efficacement contre la fatigue, au moins autant que ce qui relève du découpage du temps.
- 9 Le plaisir d'aller à l'école est une donnée importante; il se manifeste semble-t-il un peu plus dans les écoles en aménagement, s'agissant en particulier des élèves en difficulté. (9;23). Toutefois, il n'est pas possible de distinguer si les élèves viennent avec plus de plaisir, soit parce qu'une partie des cours est remplacée par des activités périscolaires plus ludiques, soit aussi parce que le travail scolaire est rendu moins pénible, plus attrayant par effet de contagion, soit enfin parce que, dans certains cas, il y a moins de temps scolaire, vécu comme lieu d'échec. Ce qui apparaît certain c'est que « l'effet maître » est ici au moins aussi important que « l'effet aménagement », (18; 26;29); on peut le constater *a contrario* dans les écoles sans aménagement.
- 10 On attend beaucoup des aménagements des rythmes de vie pour endiguer les manifestations de l'agressivité et de la violence, verbales ou physiques, à l'école. Elles sont notoirement affaiblies lorsque les temps de désœuvrement sont diminués et quand un climat de relation, de partage et d'action en commun est installé. L'aménagement des temps périscolaires permet des améliorations, parfois spectaculaires, sur les conditions et les occasions d'agression, mais pas autant qu'on le voudrait sur les composantes comportementales elles-mêmes. Si les activités physiques fatiguent, défoulent et donc calment un moment, cela fait bien longtemps que les professeurs d'éducation physique savent que canaliser la violence dans le sport ne garantit pas sa diminution dans les autres domaines de vie.
- 11 Les aptitudes à communiquer sont certainement le domaine dans lequel les bénéfices des aménagements des rythmes scolaires sont les plus marqués. Changer de situation éducative, travailler ou pratiquer sous d'autres formes, pouvoir dialoguer avec les adultes, utiliser divers modes de communication, différents espaces et matériels, contribue à développer les

fonctions verbales, non verbales et sociales de la communication. Sur ce point les "déblocages" sont très fréquents et parfois spectaculaires.

2-24 Effets liés aux engagements financiers demandés par les aménagements.

Les aménagements de rythmes sont de gros consommateurs de moyens financiers supplémentaires qui viennent s'ajouter aux salaires des enseignants, aux frais d'investissement, de fonctionnement et à tous les surcoûts générés par les différentes actions en faveur des secteurs d'éducation prioritaire, de lutte contre la violence, etc. On pourrait donc espérer que les investissements réalisés aient un retour qualitatif sur l'enseignement et l'éducation, proportionnel aux efforts consentis. Cela n'apparaît toutefois pas évident.

- 12 Les sommes engagées pour les opérations d'aménagement du temps scolaire et des rythmes (27;30) sont toujours importantes et ne sont pas à la portée de toutes les collectivités territoriales ni destinées à tous les élèves.
- 13 Les engagements financiers et humains n'apparaissent pas pertinents si on les évalue à l'aune des effets obtenus en termes de réussite scolaire proprement dite.
- 14 Il ne peut pas être établi de corrélation entre les résultats scolaires, les comportements scolaires et l'investissement financier engagé dans les opérations. Quel que soit l'effort financier, les résultats ne sont pas proportionnels aux volumes d'investissement.
- 15 Si les résultats scolaires et les comportements scolaires ne sont pas améliorés grâce aux sommes et aux efforts investis, au moins les organisations mises en place n'en font pas baisser le niveau ou la qualité, ce qui n'était pas à écarter d'emblée lorsque le temps scolaire se réduit sous la pression des activités périscolaires et de loisirs.
- 16 La satisfaction manifestée par tous les acteurs et partenaires peut même paraître suspecte lorsque les engagements financiers sont importants et que les indicateurs de réussite scolaire apparaissent inchangés par les dispositifs mis en place.

2-25 Les effets sur le fonctionnement de l'institution scolaire.

. *Le calendrier scolaire annuel et l'organisation des alternances du travail et des vacances.*

Le calendrier scolaire annuel est arrêté, depuis 1939, par le ministre de l'éducation nationale. La bonne articulation des intérêts nationaux, des régionalismes vivaces et des initiatives locales a depuis longtemps été au coeur de la réflexion institutionnelle sur les alternances du travail et des congés. Dès 1938, avec Jean Zay, dans la période des années « 50 », en 1965 avec la mise en place des zones puis du calendrier académique en 1979-80, enfin, plus récemment, avec les lois de décentralisation, la volonté de gagner en souplesse s'est toujours manifestée. Un pas décisif a été franchi avec le décret de 1990 -modifié en 1991- qui permet d'accepter des calendriers annuels dérogatoires.

- 17 Tous les rapports (2;3;5;7;8;12;14 notamment) préconisent l'alternance régulière entre sept semaines de travail et deux semaines de repos (calendrier dit "Chevenement") jugée comme favorable à l'efficacité scolaire et à la vie des enfants et des adultes. Les arguments sont socio-économiques, mais également chrono-biologiques et pédagogiques.

. *La semaine de 4 jours et la semaine de 5 jours*

Les aménagements pour une meilleure organisation du temps que les inspecteurs d'académie peuvent autoriser doivent respecter les obligations scolaires, soit 936 heures d'enseignement par an avec un maximum de 6 heures d'enseignement par jour, ainsi que le respect des horaires et contenus des programmes. Ces contraintes ont conduit un grand nombre d'écoles -et même des départements entiers- à adopter la semaine de 4 jours de travail scolaire, soit 24 heures hebdomadaires, ce qui induit 12 jours de rattrapage pris sur le temps banal de vacances, ou encore 22 heures

hebdomadaires d'enseignement assortis de 24 jours de rattrapage pris sur les vacances. D'autres écoles ont préféré déplacer le samedi matin au mercredi matin, d'autres ont adopté des formules plus innovantes mais complexes, et d'autres plus radicales, comme celle consistant à réserver le travail scolaire aux matinées, laissant libre des après-midi pour des activités périscolaires municipales et/ou associatives.

- 18 L'adoption de la semaine de 4 jours (2;3;6;15) répond au souci de mieux équilibrer les charges de travail des enfants, de favoriser, grâce au temps hebdomadaire libéré, l'implication civique et associative, de répondre à l'objection récurrente de vacances d'été trop longues, d'être plus en phase avec les modes de vie des familles.
- 19 Dès l'origine, puis à l'expérience, les arguments scientifiques et pédagogiques contre le fonctionnement en 4 jours (14;15;17;18;26;29;30) ont souligné ses côtés néfastes.
- Le rythme journalier "universel" (19) disparaît, avec une baisse de performance corrélative, quand la semaine scolaire ne comprend que 4 jours.
 - Les relations positives entre activation intellectuelle et vigilance apparaissent affaiblies.
 - Les effets chronobiologiques sur le travail scolaire sont maximaux au cycle II, mais s'estompent au cycle III.
 - Le temps libéré n'est utilisé positivement qu'au prix d'une organisation familiale ou d'une organisation associative qui évitent le désœuvrement, la consommation télévisuelle et informatique exagérée et anarchique, la diminution de la structuration de la personne par de l'ordre, des valeurs et des régularités éducatives.
 - La fatigue n'est pas diminuée, elle est souvent plus présente.
 - Enfin, la concentration du travail scolaire qui en résulte n'est ni favorable aux processus de maturation et d'appropriation, ni à l'innovation dans les méthodes et les relations d'enseignement.
- 20 La formule de la semaine de 5 jours (quelle qu'en soit la formule) semble celle qui est relevée dans les enquêtes (8;14;18;25;30 notamment) comme offrant les meilleures conditions de continuité éducative, de répartition équilibrée des charges de travail, du respect des rythmes biologiques, de lutte contre le désœuvrement et les déviances, et de souplesse pour l'innovation pédagogique.
- 21 Le report du samedi matin au mercredi matin n'est pas conseillé par les chrono-psychologues qui constatent une baisse des performances intellectuelles à finalité scolaire, marquée au cycle III
- 22 Il n'y a pas trace, dans les différents documents consultés, d'argumentaire écrit relatif aux avantages et aux inconvénients des formules sur lesquelles acteurs et partenaires ont à se prononcer. On peut penser que, lors des consultations, cette question a été abordée dans les discussions

. *L'organisation interne de l'école.*

- 23 Toute mise en oeuvre d'aménagement a pour implication de faire travailler les enseignants en équipe (9;14;25;27). Au fil de la mise en place de l'expérience, l'équipe se soude autour de questions concrètes auxquelles elle doit répondre. Tout autre type de projet d'équipe (BCD, PAE, décloisonnements, plan lecture...) possède les mêmes vertus, mais ne semble pas exiger un tel dynamisme. Cette dynamique ne se maintient qu'avec la volonté affirmée du directeur ou de membres de l'équipe.
- 24 La manifestation d'une opinion favorable, liée à la satisfaction de mettre en place des actions innovantes, est d'autant plus affirmée que les enseignants sont plus jeunes. Cependant, de multiples expériences fonctionnent parfaitement avec des maîtres chevronnés (9;17;18;23). Simplement constate-t-on, dans ce dernier cas, des formes d'organisation offrant plus de juxtaposition ou d'étanchéité entre les temps scolaires et les temps extra-

- scolaires, même dans les cas où les enseignants laissent leur classe à des intervenants extérieurs sur temps scolaire.
- 25 Toutefois, les aménagements des temps et des rythmes scolaires ne sont jamais l'occasion de questionner l'école sur la validité de ses méthodes, sur les raisons qui pourraient pousser à changer la structuration de l'enseignement. S'il y a modification de la pédagogie (travail par contrats, plages banalisées dans deux ou trois disciplines pour décroisements et soutien, mise en place d'un travail interactif et de tutorat entre élèves) elle est vécue comme un effet de l'expérimentation et non comme une évolution durable dans la manière d'exercer le métier d'enseignant.
- 26 Souvent l'autorisation d'expérimenter devient un "droit" à transformer les textes officiels, à ne plus respecter les instructions qui, précise-t-on, « changent tout le temps ». L'espace de liberté permis par l'engagement volontaire dans une innovation est utilisé comme un moyen de remettre en question la loi commune et nationale au nom de l'adaptation locale. Les inspecteurs ont été et sont très vigilants à maintenir l'unité nationale du système éducatif, parfois contre tous : enseignants, familles, municipalité, médias et fédérations de parents.
- 27 Il est très difficile, lorsque les aménagements se font sur temps scolaire obligatoire, comme dans les formules CATE, d'éviter de payer les services de deux, trois ou quatre adultes -dont l'enseignant- sur le même temps horaire (17;27;29). Que les acteurs et les partenaires trouvent un meilleur confort grâce aux aménagements n'est pas étonnant. Mais pour l'éducation nationale et pour les collectivités territoriales, il y a là un réel champ où pratiquer la rationalisation des choix budgétaires et la réduction des coûts éducatifs sans perte de qualité.

. *Les réorganisations pédagogiques.*

- 28 Plus des deux tiers des aménagements du temps scolaire et des rythmes de vie étudiés dans les rapports, ne modifient pas l'enveloppe journalière du temps passé à l'école (8h-8h30 à 16h-16h45). Il s'agit essentiellement de réorganiser les activités dans des limites de temps intangibles.
- 29 Quand le principe de réorganisation des journées et de la semaine consiste à placer des activités complémentaires après le temps normal de classe, on constate qu'aux 6 heures quotidiennes du temps scolaire s'ajoutent une à deux heures trente de pratiques périscolaires, ce qui représente une charge relativement lourde.
- 30 L'utilisation des connaissances de chronobiologie et de chronopsychologie devrait être à la base de toutes les expériences d'aménagement. C'est en quelque sorte la garantie de bien mettre l'élève au centre du système éducatif. Il y a là une réelle avancée (1;2;3;5;8;14;19;24;25;30) qu'il faut toutefois relativiser : la participation des médecins scolaires, des psychologues scolaires, des infirmières, des assistantes sociales, n'est guère plus sollicitée dans les écoles en aménagement que dans les autres (9;23).
- 31 Toutefois les enquêtes rapportent une utilisation parfois caricaturale, souvent formelle des principes scientifiques en matière de rythmes biologiques; celle conduite par l'IGEN en fait ressortir certaines dérives ou aspects paradoxaux.
- 32 L'enrichissement des propositions d'activités va de pair avec des effets de dispersion signalés avec insistance par les rapports des Inspections générales (11;17;18;26;27;29). L'auto-contrôle des équipes pédagogiques n'apparaît pas suffisant et les projets d'école et de cycles n'arrivent pas toujours, loin de là, à jouer leur rôle fédérateur.
- 33 Il est à noter que les pertes de temps, au détriment des apprentissages scolaires, tendent à augmenter dans les opérations d'aménagement (21 ;27 ;29). Cette lutte, à conduire au quotidien par tous les enseignants, est rendue difficile par les multiples déplacements, les changements d'enseignants ou d'animateurs, par l'absence de contenus définis à acquérir, par l'empreinte ludique qui règne sur l'ambiance générale de l'école.

- 34 Les enseignements qui forment le support des aménagements (éducation physique, musique, arts plastiques, notamment) ne sont jamais traités par les maîtres avec le même statut pédagogique et didactique que les autres parties de l'enseignement. Notamment, elles ne sont pas évaluées par les enseignants des classes et les résultats ne sont pas replacés dans l'ensemble des profils scolaires des élèves.(17;18;23;27;29)

2-26 Les effets sur les interactions dans l'environnement scolaire et avec le tissu social.

. *Les parents.* (enquêtes 6; 11;13; 14;17;22;24)

- 35 Les parents apparaissent généralement très demandeurs de pratiques d'activités culturelles et sportives à l'école. Ils mettent fréquemment en avant la fonction d'égalité d'accès à des activités de loisir qu'ils ne peuvent pas offrir à leurs enfants. Lorsqu'on s'informe des budgets investis par les municipalités dans les opérations d'aménagement du temps et des rythmes de vie (la dépense municipale va de 1100 F à plus de 7000 francs par élève et par an), on prend d'autant mieux la mesure de l'intérêt des familles.
- 36 Une majorité parmi les parents, et cela est sûrement lié au constat précédent, apparaît satisfaite des formes d'aménagement dont bénéficient leurs enfants, y voyant un progrès. En règle générale, ces parents ne contestent pas l'action des intervenants extérieurs, même sur temps scolaire, bien qu'ils estiment qu'il faudrait mieux les former et que certains adressent volontiers des critiques aux maîtres.
- 37 Cependant, environ un tiers des familles exprime une certaine méfiance, par ailleurs très fréquente chez les inspecteurs chargés d'une circonscription primaire, envers une école qui ferait trop de place à des activités de loisirs au détriment des apprentissages essentiels pour la réussite scolaire et l'avenir professionnel.
- 38 Les enquêtes montrent aussi que si les parents sont omniprésents dans les consultations et que leur pression est forte sur les maîtres et les écoles, ils n'apparaissent pas comme des acteurs à part entière dans l'organisation et la conduite des aménagements, pas plus qu'ils n'échangent régulièrement en temps normal avec les maîtres sur les démarches et procédures d'enseignement.
- 39 Certains parents bénévoles participent à des activités sur temps scolaire, mais ils semblent alors cantonnés dans les rôles d'aide et d'accompagnement. A ce titre, ils ne sont qu'exceptionnellement conviés aux réunions d'organisation ou de régulation.

. *Les collectivités territoriales et les associations.* (2;4;7; 11;13;14;17;18;24;26;27;30)

- 40 Les aménagements des rythmes scolaires et des rythmes de vie, pour certaines municipalités, ont été une occasion d'asseoir leur influence dans le fonctionnement des écoles, notamment au plan pédagogique. Les différents textes des différents ministères ont introduit des espaces de liberté, ou plutôt de "droit suspendu" dans lesquels elles sont volontiers entrées. S'en sont parfois suivies des situations de substitution, de superposition d'acteurs, de flou dans les attributions des uns et des autres. À de nombreuses reprises, il est fait mention de la « municipalisation » de l'école, ou de son risque.
- 41 Pourtant, la municipalité est rarement considérée -au titre de sa compétence partagée sur l'école- comme un acteur à part entière du fonctionnement de l'école et des aménagements qui sont envisagés et réalisés, mais elle apparaît dans beaucoup d'enquêtes comme un simple partenaire de l'école.
- 42 Dans tous les cas d'aménagements, les acteurs et partenaires affirment se parler et se rencontrer plus ; le tissu civique, social et associatif semble en avoir été revivifié.
- 43 Les collectivités territoriales se sont saisies du temps périscolaire dans toutes ses composantes ; la qualité et l'inventivité, dans ce domaine, sont remarquables (et soulignées dans les différents rapports), même lorsque les actions ne sont pas directement liées aux

aménagements des rythmes scolaires. D'une manière générale, l'engagement des municipalités pour leurs écoles traduit la confiance qu'elles mettent dans l'éducation, quelles que soient les disparités économiques existant entre elles.

- 44 Les activités municipales et associatives qui viennent en complément des activités scolaires sont organisées selon des emplois du temps et une logique qui trop souvent s'imposent à l'école. Celle-ci se voit contrainte de modifier ses emplois du temps, non en fonction de ce qui est souhaitable pour les élèves, mais en fonction des contraintes des intervenants extérieurs et des disponibilités des installations et des matériels. Sans minimiser les impératifs matériels, il y a là un renversement souvent vécu comme une fatalité et face à laquelle la négociation semble souvent vaine, toujours difficile.

TROISIEME PARTIE

BILAN DE L'ENQUÊTE EFFECTUEE AUPRES DES INSPECTEURS D'ACADEMIE

Accompagné d'une note du Doyen du groupe de l'enseignement primaire de l'IGEN, un questionnaire a été adressé à tous les directeurs des services départementaux de l'éducation nationale. Ce questionnaire consistait en quatre tableaux de relevés d'informations, à renseigner, et en une question "ouverte" relative aux conditions indispensables à la pleine efficacité des dispositifs mis en oeuvre ou envisagés dans le département.

3-1 DONNEES ET ENSEIGNEMENTS TIRES DEL'ENQUETE

Il s'agit d'un premier bilan, formulé et mis en perspective à partir des réponses obtenues.

3-11 Les données chiffrées donnent une image incomplète des dispositifs existants, mais soulignent des tendances affirmées.

Sur les cent départements métropolitains et d'outremer, soixante-cinq ont répondu à l'enquête, ce qui donne des dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires existants une image non exhaustive et donc incomplète quoique riche et porteuse de sens, puisqu'elles représentent un panel large et structuré. Les principales données dégagées sont donc analysées en termes de tendance.

. L'enquête

Les données recherchées (voir annexe n° 2) concernaient :

- la situation du département (effectifs d'élèves, d'enseignants, d'aides éducateurs, intervenants extérieurs),
- l'organisation du temps scolaire,
- le nombre d'expérimentations en cours (CATE, ARVEJ, Contrats Ville-Etat-Jeunes, "sites Guy Drut") et de CEL signés ou en cours d'élaboration,
- le financement des interventions extérieures et les coûts,
- l'état des lieux concernant les écoles et les publics concernés par l'aménagement ou non des rythmes scolaires, et enfin
- les conditions indispensables à la pleine efficacité des dispositifs mis en oeuvre ou envisagés dans le département.

. Les difficultés d'interprétation des données recueillies

Deux mois après l'envoi du questionnaire, et après diverses relances, les deux tiers des départements (65 au total) ont bien voulu répondre à la commande :

- la totalité des départements des académies de Besançon, Caen, Clermont-Ferrand, Créteil, Corse, Lille, Limoges, Lyon, Nantes, Paris, Reims, Rouen, Versailles,
- la presque totalité des académies d'Aix-Marseille, Bordeaux, Grenoble, Nancy-Metz,
- la moitié des académies de Dijon, Nice, Poitiers, Rennes, Strasbourg.
- Un tiers d'entre eux ne présentent aucune donnée. Parmi eux, on remarque
 - l'ensemble des départements d'outremer
 - la totalité de l'académie d'Amiens
 - plus de la moitié des académies de Montpellier, Orléans-Tours, Toulouse.

L'image recueillie ainsi est-elle révélatrice de la réalité de l'aménagement des rythmes scolaires ? On peut légitimement le penser en ce qui concerne l'enseignement public, compte tenu du champ couvert par les réponses. Les choses sont plus difficiles à cerner pour ce qui touche à l'enseignement privé, en raison du déficit de réponses de l'académie de Rennes.

. *Deux grandes tendances*

En tout état de cause, l'analyse des réponses montre bien que les questions relatives à la situation du département en matière d'effectifs relevant d'aménagement des rythmes scolaires sont familières aux services départementaux, tandis que celles relatives aux volumes horaires et aux financements posent problème ; sur ce chapitre seuls 48% des services (soit 31 départements sur 65, moins de la moitié) ont pu témoigner des coûts dans ce domaine et, dans la plupart des cas, à partir d'estimations. Lors des réponses, il était mentionné des difficultés liées aux participations de bénévoles ou d'intervenants relevant des collectivités territoriales, dont le décompte n'est pas connu dans notre système. Cette "photographie", tronquée, partielle mais réelle pour les deux tiers des départements, n'en demeure pas moins intéressante dans la mesure où un état des lieux est tenté pour la première fois depuis que des expérimentations ont été lancées en matière d'aménagement des rythmes scolaires.

. *Le choix d'une organisation du temps scolaire*

Le principal constat chiffré de l'enquête porte sur les termes des choix d'organisations du temps scolaire opérés dans les départements, au fil de leur histoire et à la suite des différentes expérimentations qui ont été menées.

Type d'ARS =>	4j généralisés	4j majoritaires /5j minoritaires	5j majoritaires /4j minoritaires	5j généralisés
Nb de départements %	9 13,8%	7 10,8%	18 27,7%	31 47,7%
N° des départements ayant répondu	22-23-30-33-40-42- 46-50- 85	1-11-18-29- 52-69	3-4-8-14-24-26-31- 43-58-67-71-73-76- 87-88-92-95	5-9-10-13-15-17-19-20-25- 27-39-44-49-51-53-55-57- 59-61-62-63-70-72-74-75- 77-83-90-91-93-94

. *Ces choix sont le résultat de consultations dans la majorité des cas :*

Consultation effectuée	Consultation non effectuée
51%	49%

. *Ces choix ont-ils une incidence sur la répartition des élèves et des personnels ?*

Le tableau ci-dessous est présenté en termes de proportions d'écoles, d'élèves, d'enseignants, d'aides éducateurs, d'intervenants extérieurs selon l'organisation de temps scolaire retenue par les départements, pour permettre des comparaisons.

	4 Jours majoritaires	4 Jours généralisés	5 Jours majoritaires	5 Jours généralisés	Total
% département	10,8 %	13,8%	27,7 %	47,7 %	100 %
% d'écoles	11,4 %	13,4 %	30,1 %	45,1 %	100 %
% d'élèves	10,7 %	11,7 %	31,6 %	47,5 %	100 %
% d'enseignants	5,1 %	11,6 %	33,0 %	50,3 %	100 %
% d'aides éducat.	5,4 %	10,7 %	28,9 %	55,0 %	100 %
% d'interv. ext.	2,6 %	8,4 %	41,6 %	47,4 %	100 %

Deux constats semblent se dégager :

- le premier vient des choix de formules d'aménagement des rythmes scolaires généralisées, qu'elles soient à quatre ou à cinq jours, qui permettent une affectation cohérente des personnels : en témoignent les proportions voisines de celle des élèves, constatées auprès de toutes les catégories de personnels dans les départements qui ont fait le choix d'une généralisation des cours sur quatre jours (de 10% à 13%), de même que dans les départements qui sont restés à cinq jours (proportions entre 45% et 52%), même si cette dernière formule reçoit plus de la moitié du total des aides éducateurs;
- le deuxième constat met en lumière un moindre coût apparent en moyen d'enseignement, en aides éducateurs et en intervenants extérieurs, s'agissant des formes d'aménagement du temps scolaire sur quatre jours.

. *Les aménagements des rythmes scolaires concernent une minorité d'écoles et d'élèves*

Le croisement des données fournies par la Direction de la programmation et du développement concernant les aménagements de rythmes sur quatre jours avec les résultats tirés de l'enquête effectuée auprès des inspecteurs d'académie, montre que l'aménagement des rythmes scolaires concerne moins d'un tiers des écoles (30%) et d'un quart des élèves (23,4%), enseignements public et privé confondus.

Les écoles et les élèves qui ne connaissent aucune forme d'aménagement sont donc très largement majoritaires. Avec 25,8% des écoles et 23,4% des élèves³, la semaine de quatre jours, avec samedi supprimé et année scolaire allongée, l'emporte largement sur les autres formules quasi exclusivement représentées par la semaine de cinq jours aménagés : 4,2% des écoles et 5,5% des élèves.

. *Les écoles en aménagement sur quatre jours*

Evolution (source : DPD) :

³ enseignements public et privé confondus

	1992-93	1994-95	1998-99
% total des écoles (public+privé)	10,3%	18,7%	25,8%
% des écoles de l'enseignement public	8,8%	17,1%	24,1%
% des écoles de l'enseignement privé	24,1%	35,5%	41,0%

Si l'on considère le nombre d'élèves concernés, les pourcentages sont un peu moins élevés que ceux des écoles, le succès de cette formule touchant un peu plus les écoles situées en milieu rural que celles des villes. En 1998-99, 23,4% de l'ensemble des élèves de France métropolitaine sont dans ce type d'aménagement, soit 21,4% des élèves de l'enseignement public et 36,0% de l'enseignement privé.

Il est à noter que les écoles maternelles publiques pratiquent moins la semaine de quatre jours que les écoles élémentaires publiques (20,5% contre 26,0%), à l'inverse de ce que l'on observe dans l'enseignement privé : 44,4% pour les maternelles, 40,8% pour les écoles élémentaires.

La situation est, par ailleurs, très contrastée et inégale selon les départements :

- 15 départements comptent de 90 à 100% de leurs écoles publiques fonctionnant selon la semaine de quatre jours : la Creuse, les Côtes d'Armor, les Landes (100%), la Gironde, le Lot, l'Ille et Villaine, le Gard, L'Aveyron, la Vendée, les Pyrénées atlantiques (>99%), la Loire, la Lozère, la Manche, le Rhône, la Charente.
- 28 départements comptent en revanche moins de 1% de leurs écoles publiques fonctionnant sur quatre jours, parmi eux, Paris, la Seine et Marne, le Nord, le Pas de Calais, la Marne, l'Isère, la Moselle, la Haute Savoie, la Loire Atlantique, le Loiret, l'Essonne.

Il est enfin intéressant de noter que parmi l'ensemble des écoles qui ont adopté la semaine de quatre jours, 88,5% bornent leur expérimentation à la simple suppression de la classe du samedi matin et à sa récupération par allongement de l'année scolaire.

Les autres formes d'aménagement des rythmes scolaires

Elles portent à peu près uniquement sur une organisation de la semaine sur cinq jours, exceptionnellement sur six, avec des aménagements des rythmes quotidiens, hebdomadaires et trimestriels, permettant l'introduction d'activités périscolaires et sont accompagnés -ou non- d'un allongement de l'année scolaire.

Les formes sont très variées ; les plus simples se bornent au glissement du samedi au mercredi, sans incidence sur les vacances; les autres connaissent un allongement de l'année scolaire. Ces formes d'aménagements caractérisent en priorité les milieux urbains ou péri urbains, les grosses écoles, l'enseignement public plus que l'enseignement privé.

Au total, ces formes d'aménagement des rythmes scolaires, pour intéressantes et dynamiques qu'elles soient, ne concernent finalement qu'une petite minorité d'écoles et d'élèves :

SEMAINE DE 5 JOURS AVEC AMENAGEMENT DES RYTHMES		% d'écoles et d'élèves concernés par rapport au total (France métropolitaine)	
Type de milieu		Nb écoles	Nb élèves
	Urbain	2,0%	3,0%
PUBLIC	ZEP/REP	1,0%	1,4%
	Rural	1,0%	0,7%
	Urbain	0,2%	0,3%
PRIVE	ZEP/REP	-	-
	Rural	ε	0,1%
TOTAL		4,2%	5,5%

De nombreux aménagements des rythmes scolaires portant sur la semaine de cinq jours présentent une évidente filiation avec un CATE ou un ARVEJ.

. Les Contrats éducatifs locaux

Déjà signés en bon nombre, leur augmentation prévue devrait permettre une multiplication par deux dès l'an 2000 ; ils intéressent les inspecteurs d'académie qui indiquent leur souhait -et leur volonté- d'y intégrer les formes anciennes des différents types d'aménagement des rythmes scolaires :

Signés : 449	en prévision : 1056
--------------	---------------------

. Le volume des interventions extérieures et leurs coûts

Ces données précieuses sont vraisemblablement connues, pour partie, du ministère de la Jeunesse et des Sports, mais le sont mal- voire pas du tout- de trop nombreux services départementaux de l'éducation nationale, malgré une approche sérieuse présentée par certains d'entre eux ayant opté pour la semaine de quatre jours. Ces départements apparaissent plus avancés, dans la maîtrise des domaines quantitatifs et financiers, que les autres départements. Lors d'un prochain complément d'évaluation, un travail plus précis devra être réalisé. En effet, moins de la moitié des départements qui ont répondu à l'enquête (48%) n'ont fourni que quelques informations aux questions posées à ce sujet. De plus grandes précisions doivent être demandées et obtenues pour pouvoir effectuer des comparaisons qui aient du sens.

3-12 Les principaux constats tirés des réponses des inspecteurs d'académie

Les commentaires apportés par les inspecteurs d'académie aux tableaux statistiques faisant le bilan pour leur département de la situation des aménagements des rythmes scolaires sont intéressants, riches et nuancés, mais non dénués de zones d'ombre. Ils montrent que, quelle que soit leur forme, les aménagements des rythmes scolaires semblent en majorité donner plutôt satisfaction, même si des problèmes se posent, s'agissant en particulier de la cohérence des dispositifs et de l'implication des différents acteurs.

Pour la commodité de la lecture, les propos des inspecteurs d'académie figurent entre guillemets. Ils ont été restitués tels que formulés, même lorsqu'ils font la démonstration -involontaire- des incertitudes de vocabulaire et de certaines formes de confusion qui existent sur « le terrain » entre aménagements des rythmes scolaires, rythmes de vie, temps de l'enfant, temps scolaire, etc. Ce sont

ces difficultés sémantiques et lexicales qui ont justifié l'approche lexicale figurant supra (§ 1-3), à laquelle il est possible de se reporter.

Un certain manque de cohérence

La référence à une insuffisance de cohérence est la plus largement développée dans les réponses fournies.

. *Des problèmes de cohérence dans la notion même d'aménagement des rythmes scolaires et d'efficacité des formes retenues*

Les inspecteurs d'académie s'interrogent: « il conviendrait de s'entendre sur ce qu'on appelle aménagement des rythmes scolaires. Y a-t-il une corrélation entre interventions extérieures et aménagement des rythmes ? L'aménagement doit-il tenir compte de la chronobiologie ? de la vie sociale locale ? » ». Une certaine confusion semble régner entre les notions d'aménagement des rythmes scolaires et d'aménagement du temps de l'enfant : il existe de nombreux exemples d'aménagement du temps de l'enfant sans modification des rythmes scolaires, par simple juxtaposition des différents temps : accueil, aide aux devoirs, études surveillées, cantine, activités périscolaires du mercredi ou d'après la classe.

Il existe a contrario d'assez nombreux exemples d'aménagement des rythmes scolaires sans véritable aménagement du temps de l'enfant et sans souci particulier de la prise en compte de ses besoins : « au delà du seul confort social du samedi libre, il est vrai que le passage à quatre jours n'apporte pas de réelles modifications sur les pratiques de l'enseignant, ni au demeurant, un confort accru à la vie de l'enfant. C'est cette réflexion là qu'il faut probablement conduire, en partenariat élargi. ».

« La mise en oeuvre des aménagements des rythmes scolaires dans ce département s'est réalisée dans la douleur. Un maire, voulait que le projet aboutisse et les adversaires de ce projet étaient en fait ses adversaires politiques. Depuis, il n'a pas été possible de reconsidérer la situation en partant des besoins de l'enfant, des rythmes d'apprentissage et en s'appuyant sur les dernières recherches en la matière. ». Cette situation n'apparaît pas unique : « La généralisation de la semaine de quatre jours dans le département ne me paraît pas avoir répondu à une recherche particulière d'efficacité dans les domaines pédagogiques et éducatifs, mais plutôt à une demande sociale. Beaucoup d'interlocuteurs regrettent cette généralisation tout en convenant qu'il serait très difficile de revenir en arrière. ». Ce dernier aspect mérite d'être souligné: il faut, dit un inspecteur d'académie, « accepter la réalité sociale de la semaine de quatre jours ».

. *Des problèmes de cohérence dans l'articulation entre projets d'aménagement des rythmes scolaires, de réseau d'enseignement prioritaire, d'expérimentation au titre de la charte pour l'école du XXI^e siècle, de contrat éducatif local, etc.*

Les affichages d'intention, en termes de politique éducative, que font de nombreux inspecteurs d'académie semblent révéler leurs difficultés à assurer la cohérence des différents dispositifs dont il assurent le pilotage :

- Il faut trouver « une cohérence entre les différents dispositifs », « une articulation avec les dispositifs de l'éducation prioritaire », « ne pas concentrer les activités (d'aménagement des rythmes scolaires) sur les secteurs en ZEP, mais plutôt élargir pour favoriser les mixités sociales » ;
- Il faut mettre « une cohérence éducative en action : aujourd'hui, les contrats éducatifs locaux doivent permettre un renforcement des liens avec les objectifs ciblés du projet pédagogique des écoles ou des établissements, une plus grande cohérence géographique prenant en compte des entités plus vastes (collèges, regroupements communaux), une ouverture sur les innovations

éducatives, la création de réseaux informatiques pour mutualiser davantage l'information et optimiser les pratiques, l'articulation des dispositifs avec la Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle ».

- En revanche, la suppression des dispositifs expérimentaux de financement permet souvent de redonner une cohérence bienvenue : « tous les CATE et ARVEJ ont été intégrés aux contrats éducatifs locaux » ; « les ARVEJ traditionnels ou sites expérimentaux sont transformés en contrats éducatifs locaux (...) », non sans difficultés parfois : « aucun financement pendant le temps scolaire pour les intervenants extérieurs éventuellement pressentis. ».

. *L'absence de maîtrise des coûts ; la question de l'équité de traitement des élèves se pose*

Sauf rares exceptions, les inspecteurs d'académie sont beaucoup moins diserts lorsqu'il s'agit des coûts et de leur maîtrise, dont il est évident qu'ils ne se préoccupent pas assez.

Deux remarques seulement sont formulées sur ce sujet sensible, encore sont elles ponctuelles : il y a là un travail de fond à effectuer et un cadrage national à faire, pour éviter les fortes dérives que l'on observe en matière d'équité de traitement des élèves, parfois au sein d'une même ville, en raison de coûts non maîtrisés par la collectivité territoriale.

Une implication inégale des acteurs

Elle apparaît fort justement comme déterminante, sans toutefois toujours donner lieu à consensus.

. *Les enseignants*

Il n'y a pas unanimité concernant leur implication

- De nombreux inspecteurs d'académie soulignent « l'engagement des enseignants », « la volonté affirmée des enseignants pour de tels projets », « l'implication réelle des enseignants », « la volonté et l'engagement des équipes pédagogiques (...) ainsi qu'un partenariat large et réel », « l'adhésion des enseignants est facilitée par une certaine stabilité de l'équipe pédagogique... »

- D'autres, toutefois, font état de difficultés : « implication réelle des enseignants qui restent très réticents ; difficultés d'articulation entre les temps de présence sur les lieux et le temps de service devant les enfants », « les projets d'aménagement de la semaine scolaire souffrent de la mobilité des personnels qui peuvent en avoir pris l'initiative »

- Enfin, on note dans l'ensemble peu d'implication des maîtres dans les activités périscolaires : « quelques enseignants impliqués... » et, dans un site pionnier de l'est de la France, « il est nécessaire que les enseignants s'impliquent dans le périscolaire, ce qu'ils ne font plus guère depuis des années ».

. *Les aides éducateurs*

Il apparaissent relativement peu à travers les propos des inspecteurs d'académie (cinq mentions seulement), probablement parce que leur activité ne pose pas de problème particulier :

- « Les aides éducateurs sont nécessaires... »

- « Les aides éducateurs sont invités à participer aux ARVEJ transformés en contrats éducatifs locaux sous réserve de la conformité de leur projet de formation sur les temps péri et extra-scolaires »

- il faut parfois « mieux définir l'emploi du temps péri et extra-scolaire des aides éducateurs »

. *les intervenants extérieurs*

Leur implication et la qualité de leurs prestations apparaissent particulièrement importantes pour la réussite des aménagements des rythmes scolaires, mais aussi des rythmes de vie. Les points de vue les concernant sont nuancés mais néanmoins convergents :

- dans le domaine scolaire, l'appréciation suivante semble largement partagée : « le nombre d'intervenants extérieurs joue un rôle important dans la réussite du dispositif. Il doit demeurer relativement limité par classe, afin que la concertation entre enseignant et intervenant puisse être efficace et débouche sur une cohérence éducative ». On constate ici une « équipe motivée, partageant les compétences avec les intervenants extérieurs dans un souci de continuité pédagogique » et, là, on incite les maîtres « à conserver la maîtrise pédagogique et organisationnelle des activités, en limitant le volume et le nombre des interventions extérieures ; le but est de construire des journées d'école à la fois souples et cohérentes » et l'on invite à « créer un espace permanent et légitime de rencontre entre enseignants et intervenants ».
- dans le domaine périscolaire, le constat est relativement pauvre: on recommande « l'accompagnement et l'utilisation par les enseignants, à des fins pédagogiques, des activités proposées en périscolaire », mais l'on remarque ailleurs « une trop grande rotation et multiplicité des intervenants par classe ».

. *Inspecteurs et directeurs*

Leur implication est si peu contestée qu'elle n'est pratiquement pas évoquée ! Deux seules remarques sont formulées :

- la première souligne que « la condition de l'efficacité est l'implication étroite de l'inspecteur de l'éducation nationale dans le projet... »
- la seconde s'inquiète de « l'épuisement des directeurs et inspecteurs », d'où la « nécessité de travailler avec des chefs de projet »

. *Les familles*

Dans les réponses des inspecteurs d'académie, les parents n'apparaissent qu'épisodiquement comme des partenaires à part entière, a fortiori des acteurs, même s'ils sont évoqués au détour d'un constat portant sur le fonctionnement de l'école et des dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires, ou visés par les actions définies comme favorisant l'efficacité des dispositifs d'aménagement.

Ils entrent plus généralement dans la rubrique des partenariats (cf infra § 3-23) et ne constituent pas, à la différence des élus, une catégorie vraiment « ciblée », ce qui n'est pas forcément rassurant.

3-2 LES CONDITIONS DE LA PLEINE EFFICACITE DES DISPOSITIFS

Outre le souci de renforcer la cohérence des dispositifs et l'implication des acteurs qui les animent et leur donnent sens, les inspecteurs d'académie ont eu celui de définir avec un réel souci de clarté et de précision ce qu'ils considèrent comme les conditions de la pleine efficacité des dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires, et donc de leur succès.

Ils n'échappent pas pour autant, ici encore, à une certaine confusion lexicale qui n'altère pas, toutefois, leurs propos. Ceux-ci figurent entre guillemets, pour simplifier la lecture.

Leurs suggestions et propositions -leurs remarques parfois- peuvent se regrouper selon trois axes :

- des structures cohérentes et un pilotage visant au concret et à l'efficacité
- des démarches centrées sur l'enfant et la vie des écoles
- des partenariats structurés et cohérents

3-21 Des structures cohérentes et un pilotage visant au concret et à l'efficacité

C'est le premier souhait et le plus largement développé, de manière significativement convergente, par les inspecteurs d'académie.

. Un cadrage national fort

De nombreux inspecteurs d'académie soulignent les difficultés que créent les superpositions de structures anciennes d'aménagement des rythmes scolaires et/ou du temps de l'enfant, et le besoin d'une définition claire de ce que l'on attend.

Au sein de l'éducation nationale, on souhaite « un cadrage national fort qui impose, par exemple, à toutes les écoles d'une commune, voire d'un secteur de recrutement d'un collège, une même organisation », « une clarification des responsabilités », « la compréhension claire des finalités, des enjeux, des dispositifs dont la complexité peut parfois masquer l'essentiel ».

A l'Etat, on demande de « redéfinir une politique interministérielle » et « une coordination éducation nationale - jeunesse et sports efficace », mais aussi, le cas échéant, de « permettre la généralisation grâce à la communication d'un échéancier national et d'instructions proposant des exemples simples de mise en oeuvre, pour les différents types d'école ». Une suggestion intéressante: « une interministérialité facilitée sur le terrain par l'existence d'un fonds interministériel ad hoc ».

Les inspecteurs d'académie prennent peu position en ce qui concerne la forme des aménagements des rythmes scolaires et restent pragmatiques lorsqu'ils s'expriment sur ce sujet en souhaitant « une réponse adaptée aux particularités locales : des besoins clairement identifiés tenant compte des réalités concrètes du site, aussi bien les contraintes que les possibilités, une réelle souplesse du dispositif garantissant l'adaptabilité optimale aux conditions et considérations locales, une prise en compte de l'enfant dans sa globalité, gage de la cohérence de l'acte éducatif et garantie d'un plus grand service aux usagers ».

Deux remarques importantes résument bien les préoccupations des responsables de terrain : on doit « veiller à la cohérence des dispositifs et des actions », et à la « validation des dispositifs par l'autorité académique ».

. Le contrat éducatif local: gage d'unité et de cohérence

Il y a une grande convergence de vues sur ce thème, bien cernée par ces trois constats :

- « à l'heure actuelle, la perspective ouverte par les contrats éducatifs locaux (...) paraît à même d'élargir et d'harmoniser l'offre éducative correspondant aux attentes sociales (...) et aux responsabilités partagées par les différents partenaires »
- « le contrat éducatif local est garant de la pleine efficacité des dispositifs mis en place, puisqu'il met l'enfant au centre du système éducatif. Chaque projet peut néanmoins garder sa spécificité... ».

- « Les contrats éducatifs locaux sont logiquement le moyen pour rompre l'isolement culturel dont souffrent certains sites, favoriser la cohérence éducative, renforcer le partenariat, développer l'efficacité de l'action publique ».

S'agissant de la démarche, elle apparaît concerner les rythmes de vie au travers de l'organisation de la journée scolaire :

- « La pleine efficacité suppose que les projets soient débattus en concertation permanente et étroite entre tous les partenaires (...). Le cadre du contrat éducatif local (...) paraît devoir faciliter la réflexion et la décision communes »
- « L'entrée par les contrats éducatifs locaux implique à terme que fasse l'objet d'un nouveau questionnement de la part des écoles, le déroulement des activités de la journée scolaire, en articulation avec le temps périscolaire... »

Une clarification et une simplification apparaissent possibles. Ici, on se propose de « mieux définir l'intégration des dispositifs antérieurs (...) dans les contrats éducatifs locaux » ; là, on constate que « les différents dispositifs, dont les aménagements des rythmes scolaires, sont progressivement intégrés dans les contrats éducatifs locaux où l'accent est plus mis sur les temps périscolaires ».

En ce qui concerne le pilotage du dispositif, enfin, il est proposé de « s'appuyer sur les contrats éducatifs locaux en les rendant plus faciles dans leur élaboration », de « constituer un crédit spécifique pour les contrats éducatifs locaux », « d'accorder une grande confiance aux acteurs de terrain qui seuls détiennent toutes les informations », de mettre en place « une instance de régulation (...) afin de conserver aux actions toute leur cohérence », de « coordonner par secteur de collège », de veiller à ce qu'existe, « pour le département, (...) un seul calendrier ! »

. *L'articulation avec le projet d'école*

« Se placer dans le cadre du projet d'école » et veiller à « l'intégration dans le projet d'école du scolaire et du périscolaire, avec une démarche d'évaluation » font partie des préoccupations de nombreux inspecteurs d'académie dont certains précisent le sens de leur propos :

- on doit « s'appuyer sur le projet d'école ayant adhéré, réfléchi aux dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires », « débiter par des projets modestes mais réalistes et porteurs d'espoir », assurer « la complémentarité des axes prioritaires du projet d'école et des actions menées dans le dispositif » et créer « une articulation forte avec le projet d'école ou d'établissement, gage de la cohérence éducative des actions proposées aux élèves ».
- « c'est la qualité du projet d'école qui peut permettre une réelle articulation avec les temps péri et post scolaires, sinon il y a simple succession d'activités sans véritable cohérence entre elles ».
- il faut « ne pas viser le quantitatif mais privilégier le qualitatif » et conduire une « réflexion sur la pertinence qualitative et quantitative des activités proposées ».

Plus généralement, « l'aménagement des rythmes scolaires doit faire l'objet d'une réflexion d'ensemble. Partant de l'école et des choix pédagogiques et éducatifs, elle doit s'élargir ensuite aux partenaires de l'école et trouver l'échelon pertinent de mise en oeuvre ».

3-22 Des démarches centrées sur les élèves et la vie des écoles

Il s'agit là d'actions qui relèvent du magistère de l'Etat, dont l'importance n'a pas besoin d'être soulignée, mais dont nombre d'inspecteurs d'académie pensent qu'elles sont déterminantes et peuvent être améliorées.

. *Les élèves au coeur des dispositifs*

La première préoccupation concerne le temps de l'élève. Aux recommandations « penser le temps de l'enfant dans sa globalité » et « veiller au respect des rythmes biologiques », plus simples à formuler qu'à mettre en oeuvre, correspondent des prises de position qui tracent un panorama en raccourci des problématiques actuelles :

- Veiller à « une prise en compte de la situation particulière des enfants du point de vue de leur rythme de vie (...), de leur apprentissage (élèves suivis par les réseaux d'aide spécialisée, élèves en contrat d'intégration, élèves n'ayant pas acquis les compétences de base en fin de cycle) »
- Trouver le rythme le plus adapté : « l'aménagement du temps de l'enfant à l'école, c'est aussi et avant tout une réflexion à conduire sur la journée (durée des séquences, alternance des activités), sur la semaine et l'année scolaire en mettant le plus possible en cohérence temps scolaire et hors temps scolaire » ; « L'aménagement primordial semble bien être celui de la journée scolaire et le respect des rythmes chronobiologiques au service de l'efficacité dans les apprentissages. Les (différentes) interventions doivent être envisagées dans cette perspective, tout comme l'indispensable relation à établir entre les différents temps de l'enfant : scolaire, périscolaire et extrascolaire (charte, CEL) », même si tel pense qu'il faut « accepter la réalité sociale de la semaine de quatre jours » et tel autre que le « temps scolaire (doit être) aménagé sur l'année, (pour éviter) les semaines trop lourdes », ou encore que « les expériences qui semblent réellement tenir compte des rythmes biologiques sont celles qui se rapportent aux sites « Guy Drut ».
- Se donner des priorités : « bien cibler les enfants en difficulté et les accompagner dans leur temps de vie » ; veiller à « concerner davantage les jeunes collégiens et lycéens pour lutter contre l'exclusion et prévenir la délinquance ».
- Pallier certaines difficultés relevant pour l'essentiel de trois ordres : « comment faire adhérer librement un élève ayant des difficultés scolaires et étant soit accueilli dans une structure périscolaire, soit rendu à ses parents et à ses propres loisirs ?...pour s'inscrire à un atelier sportif, culturel associatif. » ; comment arriver à « un dosage savant des activités sportives, culturelles, artistiques ? » ; enfin, « s'agissant de la fréquentation scolaire des élèves fréquentant des écoles avec modification de la semaine scolaire », comment trouver des solutions « aux difficultés (...) signalées dans les écoles qui sont contraintes de placer des journées sur les petites vacances et/ou sur le début ou la fin d'année ? »

. *Des équipes motivées*

La situation mise en évidence par les principaux enseignements de l'enquête (§ 3-12 supra) montre le rôle déterminant de l'implication réelle et volontaire des équipes pédagogiques.

Les inspecteurs d'académie insistent fortement sur cet aspect qu'ils considèrent comme un des gages essentiels de l'efficacité des dispositifs ; les termes utilisés reviennent comme une antienne et sont sans ambiguïté : « implication réelle des enseignants », « volonté affirmée pour de tels projets », « volonté et engagement de l'équipe pédagogique », « adhésion explicite des enseignants ».

Une autre condition de la réussite des dispositifs repose, au sein de l'école, dans la capacité des équipes enseignantes à « faire porter l'effort sur l'organisation de la journée scolaire, avec les moyens à la disposition des maîtres (décloisonnement, échanges de service, aides éducateurs...) plutôt que sur l'organisation de la semaine ou de l'année », ce qui passe par « une réflexion sur les contenus et leur cohérence avec le projet éducatif ».

S'il apparaît indispensable que « les maîtres conservent la maîtrise pédagogique et organisationnelle des activités », il n'en est pas moins nécessaire que l'équipe enseignante assure avec les intervenants extérieurs « une bonne continuité pédagogique » et « une réelle cohérence éducative ».

. *La catéchèse*

La question de la catéchèse n'est abordée qu'une seule fois : « il serait également intéressant de se pencher sur l'épineux problème de la catéchèse (transfert des cours du samedi matin au mercredi) ». Surprenant de prime abord, mais nombreux sont ceux qui ont réglé la difficulté grâce au choix de la semaine de quatre jours...

Par ailleurs, il manque ici les solutions adoptées dans quelques départements à forte implantation de l'enseignement privé qui n'ont pas répondu à l'enquête.

. *L'information*

« Une information sur ce que l'on sait aujourd'hui des rythmes biologiques et sur leurs conséquences psychologiques sera la bienvenue, afin que chacun, de ce point de vue, soit à égalité de savoir et puisse situer plus précisément son action éducative. Cette information devrait permettre aux parents, premiers acteurs de l'éducation, d'être mieux au courant des besoins des enfants (...). Ceux-ci pourraient alors, grâce à une attention plus éclairée, grandement faciliter le travail des acteurs institutionnels de l'éducation. »

. *Valoriser ce qui existe*

« Ce qui existe déjà doit être valorisé et encouragé. Un exemple intéressant est celui des stratégies d'aide aux devoirs ou d'accompagnement scolaire. Ces initiatives sont bonnes, à condition qu'elles n'aboutissent pas à allonger la journée scolaire pour les enfants qui, étant en difficulté, ne sont pas vraiment mobilisables sur les apprentissages scolaires. A partir de cette volonté, les meilleures réussites sont observées là où les accueils mis en place se sont transformés en accueils éducatifs menant des actions complémentaires à celles de l'école : travail autour du livre en liaison avec la bibliothèque municipale, activités variées à dominante culturelle et sportive, travail en liaison avec les familles démunies pour accompagner l'enfant après l'école dans des activités enrichissantes. »

. *L'accompagnement, le suivi, l'évaluation*

Des remarques portant sur l'accompagnement, le suivi et l'évaluation apparaissent intéressantes sinon novatrices; elles relèvent toutes de la compétence et de la maîtrise des autorités académiques :

- « tous les projets doivent être suivis et accompagnés, leurs résultats évalués, avant que des décisions définitives ne soient prises. En effet, il n'est pas imaginable que les élèves bénéficient d'une scolarité adaptée au point qu'elle mettrait en péril les règles de cohérence et d'équité du service public. »
- il convient de développer « l'observation, le suivi continu, pour parvenir à une connaissance objective des actions entreprises et des difficultés rencontrées, à une évaluation des effets de ces actions sur les élèves (apprentissage, comportements, attitudes) ».
- il faut « assurer un accompagnement des écoles au moment de la constitution des projets (...), permettre un suivi pédagogique, avec l'aide de personnes extérieures à l'équipe (...); la totalité des personnels d'encadrement doit être concernée. » et assurer « la possibilité d'une régulation « réactive » pour résoudre problèmes et difficultés ».

- enfin, veiller à « inscrire l'évaluation dans une démarche participative », et à assurer la « cohérence entre le dispositif et l'évaluation diagnostique ».

. *la formation*

Les remarques, pertinentes, concernant la formation sont peu nombreuses :

- « Parmi les protocoles d'accompagnement, toutes les ressources de formation doivent être mobilisées. Les enseignants, d'abord, pourraient être aidés le plus concrètement possible, afin qu'ils puissent réfléchir à l'aménagement de la journée de l'élève. (...). Il est surtout souhaitable que des formations communes soient mises en place au bénéfice de l'ensemble des partenaires... »
- il faut « organiser des formations en direction de l'ensemble des acteurs éducatifs » et veiller à « l'accompagnement de l'ensemble des personnels sous forme d'animation et de formation ».

3-23 Des partenariats structurés et cohérents

Dans ce domaine qui concerne essentiellement les rythmes de vie et le temps de l'enfant, les remarques et les souhaits formulés par les inspecteurs d'académie disent clairement que la bonne qualité des partenariats est une condition essentielle de l'efficacité.

. *Partenariats et partenaires*

D'une manière générale, mais sans que les champs en soient clairement définis, on souhaite « un partenariat large et réel », « sur objectifs et avec engagements financiers Etat/collectivités », « l'implication conjointe des partenaires (mairie, écoles, associations et intervenants) », même si c'est « une clé difficile à réaliser ».

On évoque aussi la « mise en complémentarité des savoir-faire (Etat, collectivités locales, associations) dans une logique de transversalité et de coordination, avec un souci de cohérence et de respect mutuel des compétences » et la « volonté (...) de travailler ensemble et de dépasser les enjeux particuliers ».

Les parents apparaissent ici comme des partenaires privilégiés dont on souhaite « l'adhésion pour une meilleure prise en compte des horaires et des activités périscolaires proposées », à défaut d'autres objectifs de partenariat, sauf, peut-être « une sensibilisation (...) pour une mise en cohérence des pratiques éducatives » ou « une liaison forte (...) avec les parents, à la fois force de proposition et coéducateurs... ».

. *La nécessaire concertation*

« Les projets d'aménagement de la semaine scolaire sont parfois fragilisés par des procédures de concertation locale insuffisamment maîtrisées. Il convient de

- bien fixer les objectifs visés (organisation des activités périscolaires et/ou rythme de la scolarité). Cela permettrait d'éviter des consultations confuses qui amalgament parfois des adhésions portant sur des motivations peu identifiées ;
- bien établir la chronologie de la procédure en donnant un rôle majeur à
 - l'avis du conseil d'école dont on doit s'assurer qu'il appuie ses propositions sur des modalités rigoureuses de consultation de l'ensemble de la communauté des parents

- l'avis de la collectivité clairement informée des conséquences sur l'emploi des personnels communaux. »

Ces remarques et suggestions d'un inspecteur d'académie du midi synthétisent avec concision et précision celles formulées par ses collègues. L'essentiel est dit et la question des coûts et de l'engagement des collectivités territoriales est clairement posée.

. *L'engagement des collectivités territoriales*

La question de l'engagement des collectivités territoriales est évoquée à juste titre comme déterminante par dix-huit inspecteurs d'académie. « L'engagement des maires » est unanimement souhaité, mais aussi « une information et une prise de conscience des élus », l'incitation des « communes à créer un service-jeunesse », à « trouver une structure d'appui chargée de soutenir les projets des différentes municipalités ». Il y a dans ce domaine une certaine confusion entre actions et partenariats.

Ces souhaits montrent, *a contrario*, que les choses ne sont pas toujours simples et qu'il reste encore localement du chemin à parcourir, même si les satisfecit sont loin d'être absents : « dans le département, tant du point de vue qualitatif que quantitatif, la situation est globalement satisfaisante », et l'on note « une bonne entente avec la mairie pour le périscolaire », « une bonne concertation ville de Paris/ académie ».

Ce qui fait encore problème, c'est la mise à disposition de « structures sportives ou culturelles suffisantes », mais aussi « le volontariat et l'engagement des communes et des partenaires locaux », « l'encadrement des enfants hors temps scolaire, ce qui demande un engagement financier très important de la commune », ou encore « des facilités données par le conseil général pour la prise en charge du transport scolaire ».

D'où le souhait « d'un partenariat renforcé avec les collectivités locales pour la complémentarité des rôles des différents adultes auprès des élèves et pour les équipements sportifs et culturels à mettre à disposition ».

QUATRIEME PARTIE

BILAN DES VISITES D'ÉCOLES ET DES ENQUÊTES SUR SITES

Les visites d'écoles et les enquêtes sur sites ont été réalisées au cours des mois d'octobre et de novembre 1999 par l'ensemble des inspecteurs généraux du groupe « enseignement primaire », sur la base d'un panel représentatif d'écoles (voir annexe n°6), selon une méthodologie et un protocole préalablement définis en commun (voir § 1-24 « regroupement des données et échantillonnage pour les visites de terrain », et annexe n°3 : protocole des visites de terrain).

Les bilans de ces enquêtes témoignent le plus souvent d'une réelle richesse des actions et des démarches conduites et d'une extrême diversité apparente des situations étudiées. Les constats effectués par les inspecteurs généraux recourent, pour totalité ou partie, ceux des inspecteurs d'académie et ceux tirés de la documentation nationale. Pour éviter les redondances et les redites, on n'abordera dans ce chapitre que les aspects nouveaux ou ceux que les visites sur sites nuancent ou précisent, et qui se répartissent selon cinq axes :

- diversité et unité des formes d'aménagement des rythmes scolaires,
- la semaine : principale unité de temps aménagé,
- quelle semaine : quatre jours ou cinq jours ?
- temps scolaire et périscolaire
- un cahier des charges national pour les écoles.

Les citations figurant entre guillemets sont extraites des comptes-rendus des visites d'écoles et des entretiens sur sites rédigés par les inspecteurs généraux du groupe « enseignement primaire » pendant l'automne 1999.

Certaines remarques portant sur les facteurs de réussite et les conditions nécessaires à la pleine efficacité des dispositifs figurent en encadrés dans le texte, pour en faciliter le repérage et la lecture.

4-1 DIVERSITE ET UNITE DES FORMES D'AMENAGEMENT DES RYTHMES SCOLAIRES

Les différentes formes d'aménagement des rythmes scolaires et la très grande diversité dont elles témoignent procèdent de facteurs plus ou moins bien connus et maîtrisés, qu'il n'est pas inutile d'identifier. En tout état de cause, c'est la semaine qui est devenu l'unité de mesure principale des rythmes aménagés et deux grandes formules -la semaine de 4 jours et la semaine de 5 jours- couvrent la quasi totalité des formes connues d'aménagement des rythmes scolaires, non sans répercussions sur l'année scolaire et/ou la journée d'école.

4-11 Les principaux facteurs de diversification

La diversité des formes d'aménagement des rythmes scolaires observées procède de l'existence, de la variation et de la combinaison de grands facteurs.

- . *La réglementation*, profuse et complexe (cf. § 2-1), a poursuivi selon les époques trois grands types d'objectifs :
 - prendre en charge le plus longtemps possible, à l'école, les enfants des secteurs en difficultés ;

- apporter aux enfants, grâce à des activités complémentaires périscolaires (sportives, culturelles, scientifiques, etc.), plus que ce que donne habituellement l'école ;
- enrichir l'enseignement par des savoirs supplémentaires et des compétences nouvelles, sur temps scolaire et périscolaire.

Il n'y a pas eu de véritable harmonisation assortie d'une remise à jour du corps de doctrine des aménagements des rythmes, qu'ils soient scolaires ou touchent à l'organisation de la vie de l'enfant, d'où un sentiment d'empilement de canevas différents, hérités (CATE, ARVEJ) ou actuels (contrats éducatifs locaux, expérimentation de la Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle), parmi lesquels il semble que l'on puisse choisir (ou « panacher ») ; d'où aussi des confusions dans les objectifs affichés et poursuivis, et le sentiment très répandu que des accommodements sont possibles avec le droit et la réglementation scolaires.

-> Il devient urgent de mettre à jour la réglementation concernant les aménagements des rythmes scolaires et de leur donner une définition et des objectifs clairs et accessibles à tous.

- . *La volonté politique, éducative ou sociale* apparaît déterminante dans tous les cas, qu'elle soit celle des élus, des responsables de l'éducation nationale ou de divers groupes de pression. De puissantes convergences ou divergences de vision entre les différentes « forces en présence », une grande détermination dans la volonté ou le refus d'agir, peuvent seules expliquer les extrêmes différences que l'on enregistre entre un département comme le Nord où les aménagements des rythmes scolaires ne concernent que quatre écoles réparties dans trois villes, et un département comme les Landes où 100% des écoles ont adopté la semaine de quatre jours. *L'unité ou la diversité des formes d'aménagement des rythmes dans une même unité (commune, circonscription, département)* n'apparaît jamais due au hasard ou à la stricte nécessité, mais a toujours de profondes répercussions sur le fonctionnement du système éducatif et, plus généralement, sur celui de la vie sociale.
- . *Le degré d'aboutissement de la réflexion et de la concertation pédagogiques et éducatives, la qualité du projet* qui en est la concrétisation, sont un puissant facteur de diversification, comme *la motivation et l'engagement des équipes pédagogiques*. Ils produisent des différences dans la nature des aménagements des rythmes scolaires, aussi importantes que celles observées entre une école où l'on borne l'aménagement à la suppression du samedi ou à son report au mercredi et une école où l'on pratique la semaine de 6 matinées de classe suivies d'après-midi consacrées aux activités périscolaires. Il en va de même de *la participations d'intervenants extérieurs et d'animateurs*, de *la qualité des locaux et des installations (sportives en particulier)*, comme des *coûts* qu'ils génèrent.
- . *Le choix de l'unité de temps, sur lequel repose l'aménagement*, apparaît enfin déterminant, mais, plus qu'un facteur de diversité, il apparaît plutôt comme un facteur d'unité, dans la mesure où c'est sur la semaine que porte apparemment l'essentiel des aménagements et des débats. Ce choix de la semaine comme élément central du débat relève principalement de la question du samedi matin, libéré -ou non- et des demandes, parfois très fortes, exprimées par les parents pour qu'il soit effectivement libéré.

4-12 La principale unité de temps aménagé est la semaine

« En fait, la principale question porte sur l'aménagement de la semaine scolaire. »

- *Les choix d'aménagement des rythmes scolaires observés* reposent rarement sur un examen préalable et exhaustif des différentes possibilités, de leurs avantages et de leurs inconvénients exprimés par les études et les recherches scientifiques. Ils apparaissent en très grande majorité comme un compromis plus ou moins équilibré entre :
 - les besoins des familles, qui portent en priorité sur la libération du samedi matin, mais aussi sur l'enrichissement des activités des enfants et les services annexes (accueil, garderie et cantine principalement) ;
 - la volonté -parfois contradictoire ou ambiguë- des enseignants d'ouvrir l'école, d'aider les élèves, mais aussi de préserver le temps de classe et leur magistère sur les apprentissages, et, aussi, de ne pas trop sacrifier leurs grandes vacances ;
 - les choix politiques des maires, qui peuvent donner la priorité aux besoins exprimés par les familles ou aux besoins sociaux des quartiers sensibles, qui souvent souhaitent concilier les différentes demandes mais se trouvent limités par leurs possibilités financières et matérielles ;
 - l'intérêt de l'élève (dimension scolaire) et les besoins de l'enfant (dimension socio-économique), qui ne semblent pas toujours être aussi connus et authentifiés, sur le terrain, qu'on ne le penserait.

- *En grande majorité, c'est sur l'organisation de la semaine que semblent avoir porté en priorité la réflexion et les choix*, l'enjeu essentiel étant de libérer -ou non- le samedi matin, par transfert du temps de classe sur le temps de vacances ou sur le mercredi. *Les principales formules d'aménagement de la semaine* sont au nombre de trois :
 - la semaine de 4 jours (huit demi-journées de classe) totalisant 24 heures de classe, avec rattrapage du temps d'obligation scolaire sur le temps de vacances ; elle concerne 25% du total des écoles de métropole; elle n'exclut pas des activités périscolaires intercalées, même si la grande majorité de celles qui ont choisi cette formule bornent leur expérimentation à la simple suppression de la classe du samedi matin ;
 - la semaine de 5 jours aménagée, avec -ou non- transfert du samedi matin au mercredi matin et comportant -ou non- une réduction du temps scolaire hebdomadaire assortie d'un report sur le temps de vacances, inclut très généralement dans la journée d'école des activités périscolaires ;
 - la semaine -dite traditionnelle- de 5 jours (neuf demi-journées de classe) totalisant 26 heures de classe, avec le samedi matin travaillé; elle concerne environ 70% des écoles; cette formule permet l'aménagement du temps de l'enfant (accueil, cantine, étude, aide aux devoirs, activités sportives) sans aménagement des rythmes scolaires.

- *Les aménagements portant sur la journée* semblent les plus riches en termes pédagogiques et éducatifs, mais ils concernent une minorité d'écoles et ne semblent pas toujours parfaitement maîtrisés (cf infra § 4-4); en tout état de cause, ils peuvent s'intégrer dans l'une ou l'autre des formules d'aménagement de la semaine. *Ces formules expérimentales*, peu nombreuses (moins de 7% des écoles⁴), souvent justifiées par une volonté de réduction du temps de classe dans la journée scolaire, traduisent de véritables options éducatives dirigées par une réflexion sur les rythmes de la journée. On peut citer en particulier :
 - dans le cas de semaines de 5 jours, la réduction du temps de travail de classe journalier, avec rattrapage sur les congés scolaires, et l'intégration d'activités périscolaires dans le temps libéré ;
 - l'organisation de la semaine sur 6 jours, avec six demi-journées de classe et quatre après-midi d'activités sportives et culturelles.

⁴ Enquête auprès des inspecteurs d'académie, cf supra § 3-11

- *Les modifications apportées à l'année* apparaissent comme des conséquences subies plutôt que souhaitées, en l'absence d'une réflexion, unanimement souhaitée, sur les rythmes annuels. L'observation suivante résume bien la question : « les interlocuteurs rencontrés, principalement les enseignants, expriment la satisfaction que leur avait donnée pour le travail des élèves, le rythme 2 semaines de vacances / 7 semaines de classe. ».
- > Il serait utile de reprendre, pour les faire aboutir, les diverses réflexions conduites sur l'alternance des périodes de travail et de repos favorisant un rythme annuel équilibré. Cette réflexion devrait constituer un préalable à toute modification de la journée et de la semaine scolaires.

4-2 SEMAINE DE QUATRE JOURS OU SEMAINE DE CINQ JOURS ?

C'est à cette alternative que semblent s'être limités, sauf rares exceptions, le débat et les choix portant sur un aménagement des rythmes scolaires.

4-21 Le choix de la semaine de quatre jours répond à une forte demande des familles

- *Le samedi libéré favorise la vie et l'activité familiales*

La libération du samedi répond, en effet à une demande très souvent exprimée des familles et plus particulièrement aux besoins des parents assurant la garde partagée de leurs enfants ou leur droit de visite. Elle permet, le cas échéant, de consacrer le mercredi tout entier aux activités confessionnelles et associatives et réduit, par ailleurs, le temps de travail scolaire de la semaine, souvent jugé trop lourd pour les enfants et apparaît comme une solution à l'absentéisme du samedi, surtout en maternelle. Elle représente, enfin, un mode d'aménagement du temps simple à mettre en oeuvre et économique, surtout dans sa forme généralisée à une commune ou un département.

L'observation suivante exprime bien les réalités d'une majorité de cas : « il s'agit d'un simple aménagement du calendrier scolaire, sans objectifs pédagogiques (ce choix vient du constat d'un trop grand absentéisme le samedi matin et d'un grand nombre de familles monoparentales) ».

Ce sont les parents qui formulent le plus volontiers leur satisfaction : « le week-end est plus agréable avec les enfants ; ils récupèrent mieux, ils sont moins fatigués » ; « les parents considèrent que c'est une bonne formule (...) qui les amène à être plus exigeants. Certains d'entre eux achètent les programmes de l'école primaire et les suivent particulièrement ». Les maires soulignent la « facilité de gestion pour le personnel communal », le « mieux pour le rythme de vie des enfants », les « grandes vacances trop longues : avec les quatre jours, elles sont plus courtes ».

- *Les arguments en défaveur de la semaine de quatre jours sont toutefois nombreux*

Ils sont résumés par les observations suivantes : « la semaine de quatre jours avec samedi matin libéré et rattrapage sur les vacances pose problème :

- aux enseignants, qui restent très attachés à un rythme hebdomadaire où le samedi matin permettrait de « boucler » la progression de la semaine (révisions, renforcements, contrôles). Une partie des enseignants a du mal à établir des progressions sur l'année en tenant compte des jours de rattrapage ;
- aux parents qui ont à la fois des enfants à l'école et au collège, et aux parents immigrés qui partent dans leurs pays sur des vols charter et font manquer la classe à leurs enfants pendant

les jours de rattrapage; on constate ainsi un absentéisme supplémentaire d'enfants par ailleurs souvent en difficulté (...);

- aux enfants dont les petites vacances se trouvent souvent trop raccourcies et qui n'ont pas le temps de récupérer;
- à certaines écoles situées dans les quartiers sensibles : les aînés en vacances viennent perturber le fonctionnement de l'école; (autre observation : « les enfants sont trop livrés à eux-mêmes »);

Malgré cela, il est clair que la détermination de certains parents fait qu'il sera difficile de résister à la demande sociale de libérer le samedi matin ».

- > « Il semble donc que l'hypothèse du transfert de la classe le samedi matin au mercredi matin devrait être réétudiée en détail et redynamisée. L'argument selon lequel les enfants ont besoin de la coupure du mercredi ne semble pas convaincant, car lorsque les parents travaillent, ils se lèvent de toute façon... ».
- > Il ne semble pas que les autorités religieuses fassent opposition aux demandes en ce sens, lorsqu'elles sont formulées localement.

D'autres observations soulignent que « la répartition des disciplines dans les emplois du temps est difficile et que l'on observe tantôt un emploi du temps calculé au prorata des horaires classiques, l'horaire annoncé est alors rarement respecté, ou, au pire, des tâtonnements non organisés; dans les deux cas, on fait souvent l'impasse sur certains enseignements (découverte du monde, enseignements artistiques) » et « il est frappant que, parmi les enseignants rencontrés, seuls ceux exerçant en C.P ou en ZEP, c'est à dire avec les enfants les plus fragiles, expriment de fortes réserves sur la poursuite de l'expérience, malgré l'agrément personnel que leur procure un week-end complet ». On remarque, enfin, que « les autres interlocuteurs enseignants et délégués des parents, au demeurant rarement issus des milieux défavorisés, se montrent des partisans passionnés de la semaine de quatre jours. », que « les élèves ont un discours variable dont on ne peut tirer d'enseignement sérieux » et que « le samedi libéré ne semble poser aucun problème en zone rurale ou semi-rurale; en revanche, certains élèves sont manifestement livrés à eux-mêmes le samedi dans les ZUP. ».

On peut ajouter aux arguments défavorables à la semaine de quatre jours que les rencontres entre enseignants et parents semblent plus difficiles à organiser. Le point de vue inverse est toutefois avancé, parfois, sans explication.

4-22 Le choix de la « semaine de cinq jours » répond à des priorités éducatives mais aussi sociales

. *Ces dispositifs sont marqués par le dynamisme et la diversité créative*

C'est dans cette catégorie, minoritaire mais souvent très dynamique et même militante à l'occasion, que l'on trouve le plus large éventail d'expérimentations et la plus grande variété de formes et d'organisations.

D'une manière générale, les choix opérés privilégient l'enrichissement du champ éducatif de l'élève par l'intégration dans la journée d'école d'activités périscolaires et parfois extra-scolaires, avec, très souvent affichées, des préoccupations sociales : « donner plus à ceux qui ont moins », éviter aux élèves « de traîner dans les rues ». Le plus souvent, ces projets ont débuté par un CATE et/ou un ARVEJ et allègent l'horaire de classe de la semaine, avec report sur le temps de vacances, les difficultés étant alors les mêmes que celles rencontrées s'agissant de l'organisation des enseignements de la semaine de quatre jours.

Certains projets ambitieux s'essaient à suivre les enseignements de la chronobiologie ; d'autres, plus prosaïques et plus rares, visent des objectifs similaires à ceux de la semaine de quatre jours en bornant leurs ambitions au déplacement du samedi au mercredi, avec en conséquence les mêmes difficultés. En tout état de cause, on ne trouvera pas ici une analyse exhaustive de toutes les formes rencontrées, mais un bilan des principaux constats effectués.

. *La semaine de cinq jours avec aménagement de la journée de classe et activités périscolaires*

Les observations montrent des dispositifs généralement de bonne qualité, qui donnent satisfaction.

=>« La ville est à l'origine de ce projet qui est un projet politique fort, axé sur l'accès de tous à la culture, aux sports, à la réussite scolaire, à l'amélioration de l'insertion sociale, à la création d'emplois. Dans cet esprit, les écoles de ZEP ont été sollicitées par la ville pour cette première étape. La concertation a été très importante dès le départ ».

=>« La ville de (...) bénéficie de deux sites expérimentaux situés dans deux quartiers périphériques difficiles. Chaque groupe scolaire concerné a son propre projet. Le groupe scolaire étudié expérimente ainsi, pour la 3^{ème} année, un projet d'aménagement du temps scolaire volontariste et réfléchi dont les points forts sont :

- un bon équilibre entre les différentes composantes du temps : temps scolaire, activités périscolaires et soutien, chronobiologie et temps de l'enfant,
- une bonne articulation entre temps scolaire et périscolaire intégré, et une bonne coordination entre horaires de l'école maternelle et de l'école élémentaire,
- une année scolaire organisée de manière réaliste, avec un dépassement modéré du temps scolaire sur les vacances,
- des coûts restant supportables pour la municipalité. »

=>Dans ce département rural, « toutes les écoles travaillent le mercredi, l'organisation d'activités hors temps scolaire se fait donc le vendredi après-midi et la récupération de ces vendredi après-midi se fait en août sans poser de problème à quiconque. Les enseignants ne croient pas à l'amélioration des performances scolaires grâce aux activités périscolaires dont ils perçoivent simplement des effets positifs sur le comportement des élèves qui sont plus épanouis ».

Deux points de vue de parents résument bien les positions : « les parents sont très positifs à l'égard de ces activités. Selon eux, l'enthousiasme des enfants est transféré dans le domaine scolaire et les enfants ne manifestent pas de fatigue supplémentaire » ; « quant aux parents, maintenant qu'ils ont obtenu l'harmonisation des horaires entre l'école maternelle et l'école primaire, ils refusent d'envisager une autre organisation de la scolarité de leurs enfants qui bénéficient d'activités périscolaires que leurs moyens ne leur permettent pas d'envisager ».

Ici; enfin, comme dans beaucoup de villes à quartiers difficiles, « selon les élus, les effets de ces activités sont très positifs et se concrétisent par une bonne intégration des jeunes dans la vie de la cité : pas de tags, pas de délinquance, les enfants se retrouvent en tissu scolaire et extra-scolaire. En outre, il existe un tissu relationnel fort de génération en génération, favorisant à la fois la vie collective et le respect de chacun ».

-> Ces formes d'aménagement des rythmes scolaires sont intéressantes à de nombreux égards. Elles ne peuvent toutefois servir de modèle car elles sont trop diverses, dépendent de variables difficiles à maîtriser (bonne concertation entre partenaires, équipes enseignantes motivées, parents volontaires).

. *D'autres formes, simplifiées, de la semaine de cinq jours apparaissent plus problématiques*

Il s'agit de formes d'aménagement qui bornent l'essentiel de leur ambition au transfert du samedi matin au mercredi matin. Leur qualités -et leurs inconvénients- relèvent des motifs qui les ont inspirées. Deux observations résument assez clairement le débat :

=>« X est l'un des sites visités où les aménagements des rythmes scolaire semblent le moins conflictuels, parce que le maire s'est beaucoup investi. Il a su s'entourer de conseillers qui connaissent bien l'école (...), il a su également consulter maîtres et parents qui sont, aujourd'hui très satisfaits (...) du système mis en place. (...) Ici, comme ailleurs, les maître plébiscitent une journée dont la matinée est plus longue et l'après-midi plus courte, mais on se préoccupe assez peu des élèves ; d'ailleurs, le temps dit périscolaire est situé alternativement en début d'après-midi (ce qui est bien) et en fin d'après-midi (ce qui est moins bien). (...) L'indice de satisfaction des adultes est élevé(...). Une commune où l'aménagement des rythmes scolaires est entré dans les moeurs. Mais il répond davantage à une demande sociale de prise en charge des enfants qu'à une véritable réflexion et inflexion de leurs rythmes de vie. »

=> Ces deux écoles (...) ont été très choyées par la municipalité depuis la mise en place de la « semaine Xxxxtaise » en 1971 (4 journées+1/2 le mercredi matin) dont la seule justification est de permettre aux familles de partir le vendredi soir dans les résidences secondaires(...). Tout ici a été mis en place pour le confort des adultes: il n'y a qu'à voir la durée de la matinée pour la grande section et la moyenne section : 3 h 40. ».

4-23 Premier bilan

. *Les principaux facteurs de réussite*

Ces quatre observations résument un ensemble de remarques convergentes :

- « la réussite tient avant toute chose à la stabilité et à l'engagement des enseignants, à deux directeurs excellents. (...) L'aménagement ne fait qu'un avec le projet d'école et le projet de ZEP. » ;
- « globalement, le dispositif est bien conçu et marche bien, pour trois raisons au moins : il a une longue expérience, une longue histoire et a traversé tous les modèles proposés; il est « porté » par un élu local, enseignant, responsable associatif, qui s'investit beaucoup ; il est soutenu par le maire de la ville qui en fait un élément essentiel de la vie de sa commune (...) » ;
- « l'expérience montre qu'un dispositif d'aménagement des rythmes scolaires ne peut exister et fonctionner d'une manière satisfaisante que s'il y a conjonction de volontés, compétences et investissement entre tous les représentants des parties prenantes. » ;
- « conditions nécessaires au succès : une équipe motivée, une municipalité qui fait de la formation une de ses actions prioritaires, la qualité des intervenants et la nécessaire coordination des activités elles-mêmes et du scolaire et du périscolaire.

A contrario, ces trois remarques négatives donnent la direction à suivre pour favoriser la réussite des dispositifs et complètent les trois précédentes :

- « leçons de cette visite : 1° une école ne peut fonctionner convenablement que si elle dispose de locaux et d'un équipement suffisant ; 2° l'aménagement du temps scolaire exige localement un climat de confiance ou, tout au moins, un véritable dialogue avec l'ensemble des partenaires (élus, parents, tissu associatif) ; 3° on ne changera jamais rien si l'équipe pédagogique continue à faire bloc contre toute innovation au lieu de se former et de se fédérer autour d'un projet. » ;

- « un problème majeur est apparu : le manque de continuité avec le collège. Les bienfaits obtenus à l'école primaire semblent gommés... ».
- « les échanges avec l'inspecteur d'académie montrent que, dans ce département, il n'y a pas de véritable réflexion, donc pas de politique sur l'aménagement des rythmes scolaires. ».

. *Peut-on généraliser les aménagements des rythmes scolaires ?*

-> Constat : en l'état actuel, aucune expérience d'aménagement des rythmes scolaires n'apparaît pouvoir constituer un modèle qui soit à la fois facile à reproduire et offre simultanément des garanties pédagogiques et éducatives suffisantes

Par ailleurs, une fois mises en place, les différentes formes d'aménagements sont appropriées par les différents acteurs et partenaires -les parents notamment- et un retour en arrière ou un changement de forme d'aménagement est alors très mal vécu et crée des situations conflictuelles à haut risque, surtout si la démarche « vient d'en haut ».

La réflexion sur l'aménagement des rythmes scolaires a été engagée de manière très inégale -elle apparaît souvent absente- et sans argumentaire commun solide.

-> Proposition : toute nouvelle démarche, nationale ou autre, concernant l'aménagement des rythmes devrait intégrer une relance de la réflexion, sur la base d'un corpus commun (définition, objectifs, argumentaire scientifique et technique, éventuellement exemples d'aménagements réussis, avec avantages et inconvénients) figurant dans un dossier accessible à tous.

4-3 TROIS QUESTIONS SENSIBLES : L'EVALUATION, LE « LEADERSHIP » ET LES COUTS

Les visites d'écoles et les entretiens sur sites avec les différents acteurs et partenaires des aménagements mettent en évidence ces trois aspects sensibles et déterminants pour le bon fonctionnement et la réussite des dispositifs.

4-31 L'évaluation des dispositifs et des performances des élèves

Elle apparaît partout déficiente ou absente :

« Aucun dispositif ne permet de constater des satisfactions et d'évaluer des résultats. Tout se situe au niveau du déclaratif. L'expression d'effets positifs est avancée avec une certaine unanimité, même si les enseignants considèrent qu'il faut rester modeste. Certes les évaluations au CE2 et en 6^{ème} sont supérieures à la moyenne nationale, mais rien ne prouve que c'est la conséquence des activités. Le comportement scolaire semble s'être amélioré, notamment chez les enfants « abandonnés » dans leur famille. »

« Là encore, il faut se contenter du déclaratif. Les différents acteurs admettent l'absence d'évaluation qu'ils regrettent, mais s'interrogent sur la réalisation possible d'une telle opération (...). Les enseignants observent une baisse surprenante, cette année, aux évaluations en CE2, sans pouvoir en attribuer la cause à un excès d'activités. »

« Les résultats ne sont pas avérés, sauf peut-être une meilleure motivation et l'éveil des élèves. ».

« Le bilan effectué, en l'absence des résultats de l'étude conduite par l'université (..), n'a pas démontré que l'expérience avait eu des conséquences sur les résultats scolaires, mais tout au plus une rationalisation des signalements à la CCPE et des prises en charge du RASED. ».

« Il est malgré tout remarquable que ces efforts de cohésion, de concertation et de réflexion pédagogique de part et d'autre ne conduisent pas à une amélioration visible des résultats aux divers tests objectifs auxquels sont soumis les élèves. »

« L'impact sur les résultats scolaires n'est pas avéré, mais les améliorations semblent se situer ailleurs :

- dans le meilleur équilibre de vie, à l'école, des élèves, plus ouverts, plus confiants, plus éveillés aux sports et à la culture, dans l'excellente fréquentation en maternelle,
- dans le dialogue suivi et constructif entre les maîtres et les parents et dans la participation des ces derniers au fonctionnement des écoles,
- dans le fonctionnement de l'équipe des maîtres, plus collectif, doté d'un projet vivant et souple, et dans le fonctionnement de l'institution scolaire, en particulier les conseils de cycles,
- dans l'enrichissement de l'horizon des enfants de ce quartier pauvre et isolé. ».

Ces extraits de comptes rendus de visites et d'entretiens sur sites sont très représentatifs des réalités observées. Ils recourent les données tirées des études et rapports nationaux et du bilan de l'enquête auprès des inspecteurs d'académie. On peut en dégager trois conclusions :

- > les projets d'aménagement des rythmes scolaires doivent s'appuyer sur un vrai dispositif d'évaluation,
- > il n'existe pas, actuellement, d'outil d'évaluation adapté aux besoins, permettant aussi bien une mesure des performances scolaires plus fine que celle effectuée lors des évaluations en CE2 et en 6^{ème}, qu'une appréciation plus objective des comportements des élèves,
- > cet appareil d'évaluation reste à créer, avec l'aide de l'université et de praticiens confirmés.

4-32 La question du « leadership »

Concevoir, mettre en oeuvre, animer et faire vivre au quotidien un dispositif d'aménagement des rythmes scolaires, constitue un corpus de tâches, d'initiatives, de partenariats et de dévouements dont dépend la réussite du dispositif

. Initiative et décision

A l'origine d'un aménagement des rythmes scolaires, on trouve le plus souvent une minorité agissante, voire un individu. Dans ces conditions, le *modus operandi* permettant de passer du concept à sa réalisation prend toute son importance. En témoigne cette « décision prise par un conseil d'école de mars 1994, après une consultation favorable des parents (+ de 70%) et une seule opposition, militante, celle du médecin qui a tenté de mobiliser les familles en exploitant certains résultats de la chronobiologie, qui n'a pas réussi et qui n'exerce plus dans la commune. Après l'acceptation d'une semaine de 4 jours avec récupération de 12 jours sur les petites et grandes vacances, les familles ont demandé à la municipalité l'organisation d'activités périscolaires afin d'utiliser une partie du temps libéré. Elles ont bénéficié d'une écoute favorable de la municipalité, bien informée et sensibilisée par le directeur, également adjoint au maire. La régulation de l'aménagement du temps est formellement conduite lors des conseils d'écoles, des comités d'usagers et lors des conseils d'administration (clubs ou associations) auxquels appartiennent souvent les mêmes personnes engagées dans la vie locale. ».

On trouve là les ingrédients nécessaires à l'émergence d'un aménagement des rythmes scolaires: une initiative forte, soutenue par un vrai militantisme, le sens de l'écoute et de la concertation, un véritable suivi, le relais des associations, une bonne intégration dans la vie locale et une personnalité locale, cheville ouvrière -active et positive- du dispositif

Cette situation édifiante est très loin d'être le cas général et, sans s'appesantir sur les difficultés que peuvent parfois poser les personnalités « à double casquette⁵ », les observations réalisées montrent que, souvent, les choses se passent différemment :

« L'école a examiné la question de l'organisation de la semaine au mois de Mars 1997. Alors que les parents avaient répondu, lors d'une enquête, qu'ils souhaitaient la semaine de quatre jours, les parents élus ont voté avec les enseignants pour la semaine de cinq jours (cette question figurait en fin de séance du conseil parmi les questions diverses) ».

« Dans ce RPI de six classes, en deux sites, l'aménagement des rythmes scolaires est à l'initiative de l'institution, l'inspecteur et surtout la conseillère pédagogique de circonscription qui trouve, avec des projets, une place confortée au sein des équipes de circonscription ».

« Il s'agissait d'une initiative politique de la ville, fortement relayée par le précédent IEN, mais sans appui de l'inspecteur d'académie (pas d'arrêté, pas de consultation du CDEN) ».

« L'aménagement des rythmes scolaires, dans la ville de (...) présente la particularité d'avoir été décidé par le maire seul, sans aucune concertation, ni avec les parents, ni avec les enseignants. Il est inutile de ce fait de décrire les résistances à la mise en place (...). Il a fallu l'intervention personnelle de l'inspecteur d'académie pour détendre un peu les relations et convaincre les directeurs d'accepter, du bout des lèvres, le processus mis en oeuvre. ».

. *Le partage des compétences, les intervenants extérieurs, les contrats éducatifs locaux*

Les aménagements des rythmes scolaires, dans la plupart des cas, demandent aux communes des moyens supplémentaires, que ce soit en crédits de fonctionnement, en vacations d'intervenants extérieurs, en locaux et installations sportives, etc. Cela modifie le rapport habituel dans *le partage des compétences sur l'école entre l'Etat et les collectivités territoriales*, en donnant aux communes plus de responsabilités et une capacité d'intervention renforcée, ce que montrent toutes les observations réalisées qui, toutefois, ne mettent pas en évidence des comportements ou des évolutions caractéristiques. Tout se passe comme si les équilibres locaux prévalaient, donnant des situations très variées, mais non particulièrement significatives. La remarque suivante peut être considérée comme largement partagée : « les élus interrogés considèrent qu'il revient à l'éducation nationale d'élaborer et de mettre en place des projets, les municipalités apportant une aide. Cependant, ils souhaitent que soit bien définie la place de la ville et ne veulent pas simplement être « une roue de secours, un prestataire ». Ils admettent que rien ne peut se faire sans les enseignants et veulent éviter les risques d'ingérence, souvent mis en avant. »

Deux aspects méritent plus particulièrement d'être évoqués; il concernent les intervenants extérieurs et les contrats éducatifs locaux.

S'agissant des intervenants extérieurs et des animateurs municipaux, on note: « trois des communes visitées sur quatre ont une intervention active dans la rémunération d'intervenants municipaux, pendant le temps scolaire et surtout dans l'organisation d'activités extra-scolaires... » ; « cette position n'est pas sans ambiguïté. Ainsi, (...) la ville a entièrement délégué aux directeurs d'école et parfois aux IEN, le soin d'établir la liste des activités extra-scolaires, de recruter les animateurs qui seront rémunérés par la ville; cela permet, selon les maires-adjoints, d'être certain

⁵ Directeur d'école adjoint au maire, maire conseiller pédagogique, parent d'élève élu municipal et président d'association, parmi de très nombreux exemples possibles

que les activités extra-scolaires sont en cohérence avec les objectifs de l'école. La réalité est beaucoup plus floue (...) aucun cahier des charges n'est établi quant aux exigences de qualité et de contenu des animations. Les ambiguïtés culminent lorsqu'un adjoint au maire déclare : je ne finance les intervenants que si le projet d'école montre un réel travail par cycle ».

Ce type de situation semble relativement fréquent et plutôt bien vécu de part et d'autre, mais certaines villes apparaissent très jalouses de leur compétence et ont une action beaucoup plus volontaire et exclusive sur la définition des activités périscolaires, le recrutement et la gestion de leurs animateurs, avec les difficultés de coordination que l'on peut imaginer. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que des inquiétudes s'expriment chez les enseignants qui se sentent plus ou moins dépossédés de leur magistère et craignent d'être repoussés sur le seul territoire de la pédagogie.

-> Certains maires font eux aussi part de leurs inquiétudes et de leurs attentes : « les maires attendent des directives régionales. Ils ne croient pas que l'aménagement des rythmes scolaires puissent se faire école par école ». Ils croient à une approche par « pays » ; « Je note une attente réelle de clarté et de rigueur, l'attente d'une impulsion politique ».

Les contrats éducatifs locaux (CEL) offrent une alternative à ces inquiétudes et au flou réglementaire parfois ressenti. Pourtant, ce qui ressort des observations d'écoles est plus nuancé que ce dont témoigne le bilan de l'enquête auprès des inspecteurs d'académie :

- « on est en présence ici d'un dispositif qui fonctionne à peu près bien, même si le passage au CEL ne s'est pas fait de manière formelle et pensée. Ainsi, de nombreux partenaires ignorent les nouvelles dispositions apportées par le CEL » ;
- « une idée intéressante serait d'essayer d'organiser des activités dans le cadre d'un contrat éducatif local, pour des écoles fonctionnant en réseau, ici, un CEL cantonal, mais le problème du financement subsiste. Les maires ne veulent pas entendre qu'ils doivent à terme participer au financement de ces opérations » ;
- « les élus locaux, qui font beaucoup pour leurs écoles et les activités qui s'inscrivent dans l'école (piscine, musée, bibliothèque...), sont prêts à entrer dans la mise en place du CEL. Ils attendent d'être saisis par les parents et les enseignants... » ;
- « les élus locaux se méfient des CEL en raison des charges imposées ».

Par ailleurs, les représentants locaux des syndicats d'enseignants font souvent part de leurs réserves à l'égard des contrats éducatifs locaux, car « ils craignent que, par les CEL les municipalités entrent dans les écoles et que l'Education nationale réduise son effort en confiant certains enseignements à des intervenants extérieurs ».

4-33 La question des coûts

. *C'est une question centrale à laquelle les réponses locales apparaissent ici encore d'une extrême diversité.*

A la différence de ce qui se passe trop souvent au niveau départemental (cf supra § 3-1), les coûts -à la charge des communes- des aménagements des rythmes scolaires sont faciles à connaître localement. Ils varient considérablement (de quelques centaines de francs en moyenne par élève et par an, à plus de 5000 francs dans le panel représentatif) selon le type d'aménagement et les activités choisies, bien sûr, mais de grandes disparités existent aussi entre des écoles pratiquant des aménagements assortis d'activités similaires, sans qu'on puisse leur trouver d'explication rationnelle satisfaisante. Ces grandes disparités rendent problématique la généralisation des

aménagements des rythmes scolaires et l'application du principe d'équité dans le traitement des élèves.

. *Les coûts élevés rendent difficile ou impossible la généralisation des dispositifs d'aménagements des rythmes scolaires :*

« le coût élevé de l'opération et la fin des crédits « Jeunesse et Sports » rendent impossible toute extension de l'opération » ; ailleurs, « la municipalité se dit dans l'impossibilité de généraliser un tel système. Très lourde financièrement (...) l'opération a été lancée sans que le responsable se préoccupe de ces questions » ; ou encore, « l'opération est d'un coût prohibitif pour la ville (2.100.000 francs par an soit plus de 5.000 francs par élève). L'expérimentation ne peut être élargie aux autres écoles des quartiers difficiles; on ne peut pas non plus envisager de la supprimer ni même de la modifier sans créer de désordre ; elle sera donc intégrée en l'état dans le futur contrat éducatif local. ». Ces deux cas sont très loin d'être les seuls observés.

. *Les fortes disparités de coûts moyens par élève posent le problème de l'équité dans le traitement des élèves.*

La question n'est pas seulement théorique ; elle est posée par de nombreux responsables locaux de l'Education nationale, IEN et inspecteurs d'académie, par certains parents et par les responsables locaux des syndicats d'enseignants, ceux de FO en particulier, rejoints très souvent par le SNUIPP sur cette question.

- > Une solution pourrait consister à procéder au relevé exhaustif des coûts moyens par commune et par élève, dans chaque département, avec calcul de la moyenne départementale et mention des écarts, de manière à pouvoir définir des seuils moyens de prise en charge permettant aux maires de mieux se déterminer et de pouvoir négocier avec leurs partenaires locaux à partir de références indiscutables.
- > Sinon, faudra-t-il envisager que l'Etat assure un minimum d'équité en prenant en charge une partie au moins des frais de certains aménagements ?

4-4 TEMPS SCOLAIRE ET TEMPS PERISCOLAIRE

Ce sujet complexe ne concerne effectivement que les écoles qui intègrent dans leurs aménagements des rythmes scolaires des activités périscolaires, soit moins de 7% des écoles de métropole si l'on se réfère au bilan de l'enquête conduite auprès des inspecteurs d'académie. En réalité, il concerne également les nombreuses écoles, actuellement « hors champ », qui n'ont pas mis en place un aménagement des rythmes mais juxtaposent à leur emploi du temps « classique » des activités qui retentissent sur le temps de l'enfant, ce qui n'est pas neutre, et -potentiellement- toutes les écoles qui bornent actuellement leur aménagement à la suppression du samedi matin, mais peuvent évoluer dans leur position.

4-41 L'organisation de la journée donne la priorité aux activités périscolaires

Si l'année scolaire se structure en priorité sur des préoccupations économiques et sociales, et si la semaine porte la marque des besoins sociaux des familles et des collectivités territoriales, les observations effectuées montrent que la journée constitue véritablement l'unité d'aménagement des activités éducatives périscolaires, et que ces dernières bénéficient d'une priorité de fait.

Les aménagements portant sur la journée scolaire concernent plutôt les enfants que les élèves, le domaine éducatif que le domaine de l'enseignement scolaire. Les préoccupations qui sous-tendent cette approche concernent en priorité la fatigue, le sommeil, la nutrition, le stress, le repos, la violence, le jeu, l'ouverture des activités. L'amélioration des dispositifs d'apprentissage n'est que rarement évoquée, pour ne pas dire jamais.

La prise en compte de la chronobiologie par les dispositifs retient surtout les périodes de moindre vigilance ou de fatigue chez l'enfant : la pause méridienne (13-15 heures), la fin de la matinée, la fin de l'après-midi ; la matinée de classe est jugée trop longue. Les analyses sont très souvent faites en termes de « moments difficiles » et de « problèmes pour faire la classe ». Logiquement, de nombreuses solutions vont dans le sens de moins de contrainte scolaire, voire de moins de temps scolaire. Ainsi, par un renversement des priorités, souvent mal maîtrisé, le respect des rythmes de vie revient à réserver moins de temps pour les activités scolaires et davantage pour les activités éducatives complémentaires.

-> Dans la plupart des cas observés, la logique du temps scolaire ne fait que côtoyer celle du temps périscolaire : juxtaposition et « empilement » des activités semblent représentatifs d'une majorité de situations, faute d'une réflexion aboutie et d'une vraie coordination. La complémentarité souhaitée reste relativement rare.

La qualité des activités périscolaires semble s'améliorer, grâce à une réflexion et à une concertation généralement de qualité. Le temps de pause méridienne est le principal, mais non unique, bénéficiaire de cette amélioration : de multiples formules, dans lesquelles élus et parents se sont largement investis, ont été essayées pour améliorer la qualité de vie des enfants dans les moments où, étant à l'école, ils n'ont pas d'activité scolaire.

-> En revanche, beaucoup moins soumis à concertation et à éventuelle remise en cause, les contenus et les méthodes de la classe et du temps scolaires n'apparaissent pas corrélativement modifiés dans la plupart des observations effectuées.

4-42 Quelles activités à l'école ?

. *Une satisfaction générale qui masque une certaine confusion*

Lorsqu'on interroge les enseignants, les élus, les parents, les élèves et les différents partenaires concernés, la plupart du temps la satisfaction règne. Elle s'exprime d'abord -et parfois exclusivement- en termes de fonctionnement relationnel de l'école, de la classe, dans les différentes activités : on souligne que le travail se fait mieux, que les élèves semblent plus intéressés, les relations moins tendues et que maîtres et élèves sont moins stressés...sans mesure objective des résultats (cf supra 4-31). Les élèves, lorsqu'ils sont consultés, disent la plupart du temps leur satisfaction, s'agissant des activités périscolaires, mais aucune consultation ne semble avoir porté sur leurs apprentissages à l'organisation desquels ils ne sont jamais associés.

-> Le contenu des enseignements ne semble que bien rarement faire l'objet de discussions, d'analyses, de mises en relations avec les activités des temps aménagés, hors des conseils de maîtres ou de cycles.

Enfin, à peu près partout, les parents sont massivement demandeurs d'autres activités que celles de la classe et désirent que leurs enfants puissent accéder à des activités qu'ils ne peuvent pas leur

offrir. Cette demande d'égalité d'accès à certaines dimensions culturelles, civiques et sportives peut se situer dans la logique de l'École républicaine et de la formation du citoyen.

-> Il semble, toutefois, que l'on assiste, ça et là, à une évolution de la demande qui gauchit l'objectif : ce qui apparaît de plus en plus demandé est une initiation à des activités plus tournées vers les loisirs (souvent ceux relayés par les médias) et non plus -en priorité- l'acquisition de connaissances et de compétences en renfort du travail fait en classe.

. *Des journées souvent chargées, source de fatigue pour les enfants*

Nombreuses sont les écoles où l'aménagement des rythmes de vie des enfants se traduit, pour des raisons généreuses et la plupart du temps sous la forte demande des parents, par une augmentation du temps passé à l'école et donc, mécaniquement, de la charge d'activité demandée à l'enfant.

-> Les journées des enfants apparaissent souvent longues et fatigantes, en particulier lorsqu'elles manquent de coordination et donc de sens et d'adaptation aux rythmes biologiques. Certaines organisations du temps favorisent ainsi, parfois, une véritable surcharge intellectuelle, affective et physiologique qui nuit aux enseignements scolaires.

. *Des problèmes d'articulation fonctionnelle entre les activités scolaires et périscolaires*

-> Les projets d'école et les projets d'aménagement des rythmes scolaires apparaissent rarement liés fonctionnellement ; trop souvent, ils demeurent deux réalités plus ou moins distinctes et articulées.

Le projet d'aménagements des rythmes est quasi-toujours discuté dans les différentes instances de concertation et en conseil d'école ; la nécessité de trouver des partenariats et des financements offre de ce point de vue des garanties. Il est souvent intégré en l'état dans le projet d'école, rarement repensé dans son ensemble, sans remise en question du fonctionnement pédagogique et didactique qui reste dans la grande majorité des cas l'apanage des enseignants. On constate fréquemment que l'engagement des équipes pédagogiques dans une expérience d'aménagement des rythmes scolaires porte quasi-exclusivement sur l'organisation d'un emploi du temps autorisant l'apport d'activités nouvelles animées par des personnels distincts des enseignants.

Que les aménagements tiennent dans des bornes horaires inchangées (8h30-16h30 par exemple) ou que les recompositions soient plus radicales, il demeure généralement comme constante que l'organisation pédagogique et didactique concernant les enseignements disciplinaires n'est pas l'objet d'une réflexion et d'une évolution. Les seuls domaines présentant une modification dans l'organisation pédagogique touchent aux disciplines dans lesquelles les compétences peuvent être partagées ou déléguées (EPS, éducation artistique, principalement).

Les observations portant sur les écoles de ce site pilote de l'est de la France semblent révélatrices des difficultés relevées : « l'aménagement des rythmes de vie à E... est un dispositif particulièrement lourd qui ne peut être généralisé en raison de son coût, mais aussi de la mise en place d'un système éducatif parallèle dont les effets sur les conditions d'apprentissage n'apparaissent pas probants. Certes, les enseignants et les parents sont dans l'ensemble satisfaits, ne serait-ce que parce que les enfants sont encadrés et parce qu'il y a une réelle amélioration des comportements. Mais les pratiques et l'organisation de classe n'ont pas été modifiées. Beaucoup d'enseignants ressentent une pression sur leur travail due en grande partie à ce qu'ils n'utilisent pas les activités complémentaires comme support de leur enseignement. ».

Il existe toutefois des exemples de réussites avérées, qui témoignent en faveur de la démarche de complémentarité des activités : « l'aménagement ne fait qu'un avec le projet d'école et le projet de ZEP. L'école a été capable de monter des dispositifs complexes de prise en charge globale des enfants... » ; « complémentarité sans confusion, c'est la condition de la généralisation quand on centre l'école sur les « fondamentaux » et que l'on délègue la pratique sportive, culturelle, artistique et musicale au réseau associatif ou aux collectivités territoriales ». Ces exemples vertueux ne forment pas, loin de là, la majorité des cas.

4-43 La dimension pédagogique dans l'aménagement des rythmes scolaires et ses problèmes

Outre les difficultés d'articulation qui viennent d'être évoquées, avec leurs répercussions, les observations effectuées montrent que des difficultés existent, qui touchent à l'organisation du temps scolaire et à l'enseignement.

. *Les risques de « diminutio capitis » du temps scolaire*

Les aménagements ne semblent pas concerner également toutes les disciplines scolaires. Il est certes possible de noter çà et là des aménagements avec des activités périscolaires se situant dans le prolongement des disciplines instrumentales : le français (avec les ateliers théâtre ou poésie) et mathématiques (avec les échecs à l'école élémentaire ou les jeux mathématiques à l'école maternelle); ces exemples très intéressants restent exceptionnels et ne concernent que 5% des sites observés. Les disciplines qui permettent l'articulation entre activités scolaires et périscolaires sont essentiellement l'éducation physique (dans 100% des observations) et l'éducation artistique (dans 75% des cas). La technologie et les sciences se retrouvent dans 15% des sites visités, l'histoire et la géographie dans moins de 5% des observations et font figure de parents pauvres.

L'enseignement de tous les champs disciplinaires n'est pas également respecté par les maîtres. Dans 40% des sites observés, on constate qu'une partie -la totalité parfois- d'un ou deux champs disciplinaires est déléguée à des intervenants extérieurs, à des aides éducateurs dans certains cas, par le biais des dédoublements et des décloisonnements. Les enseignants restent responsables et - dans la plupart des cas- prescripteurs d'objectifs, mais ils ne sont plus les acteurs directs des apprentissages. Les intervenants extérieurs n'étant pas des enseignants, il s'opère un certain glissement de la discipline concernée, du statut de l'obligation scolaire à celui d'activité éducative. C'est d'autant plus inquiétant que dans 40 à 70% des situations, dans les sites observés, les personnels non enseignants sont laissés libres de leurs méthodes, y compris sur temps scolaire, que les enseignements ainsi conduits ne font pratiquement pas l'objet d'une évaluation reportée sur le livret scolaire, et que l'étude des documents de travail des enseignants montre un réel déficit de préparation dans les disciplines faisant partie d'un champ d'activités périscolaires.

Il y a un risque très réel de réduction du temps effectif consacré aux apprentissages.

Dans un nombre important de sites, les horaires sont respectés, ce qui est rassurant, mais les élèves voient leur temps d'apprentissage réduit *de facto*, ce qui l'est moins. Cette *diminutio capitis* s'observe principalement sous trois formes. La première concerne les pertes de temps en déplacements qui rognent le temps scolaire. La seconde est constituée par un respect à « géométrie variable » du programme des disciplines: total pour certaines comme le français ou les mathématiques, partiel pour celles faisant l'objet d'activités périscolaires intégrées comme l'EPS et les disciplines artistiques. La troisième réside dans la nature même des aménagements, lorsque les semaines sont amputées pour partie de leur temps de classe reporté sur le temps de vacances ; l'examen des cahiers journaux et des progressions sur l'année montre à la fois les difficultés de

gestion du temps sur la semaine, mais aussi sur l'année, avec des programmes « bouclés » généralement avant l'arrivée des jours de rattrapage sur les vacances.

-> « On n'a pas le temps de finir les programmes » disent de très nombreux maîtres ; certaines parties de programme disparaissent ainsi; dans quelques cas, ce sont des pans entiers du programme de certaines disciplines (sciences, technologie, géographie, surtout).

Les IEN et les inspecteurs d'académie sont sensibles à ces difficultés, qu'ils cherchent à pallier et parfois combattent. Toutefois, en raison du statut expérimental -et donc générateur de dérogations- et faute de référence à des démarches et à *un modus operandi* national, leur action est difficile, parfois décourageante.

. *Quelles démarches pour trouver un équilibre profitable entre activités scolaires et périscolaires ?*

Les commentaires et remarques formulées à l'issue des visites d'écoles se trouvent assez complètement résumés par la conclusion du bilan relatif aux aménagements des rythmes scolaires des écoles du site pionnier d'E....., dans l'est de la France. Après une analyse critique du dispositif et de son fonctionnement, il est noté : « l'expérience est cependant intéressante dans ce qu'elle révèle comme conditions de « faisabilité » :

- réduire le nombre d'activités hors temps scolaire et laisser des plages de décompression aux élèves,
- articuler davantage projet pédagogique -notamment objectifs et méthodes dans chaque cycle- et activités périscolaire,
- harmoniser les aménagements sur l'ensemble des écoles dans le cadre d'un projet de ville intégrant les différents projets d'école,
- élaborer un projet global (dans le contrat éducatif local ?) qui fasse du temps scolaire et du temps hors classe un tout avec ses complémentarités,
- définir en préalable les objectifs à teneur d'apprentissage, d'une part, et de rythmes de vie de l'autre.

Il serait par ailleurs souhaitable que la coordination soit confiée à un enseignant (ou à un directeur), afin que l'école ne soit pas dépossédée de ses missions et qu'elle ne soit pas repoussée sur un seul territoire. ».

-> Les remarques et suggestions formulées montrent le besoin d'un guide méthodologique commun à toutes les écoles, qui permette de privilégier la concertation, la richesse des partenariats et l'autonomie locales, tout en permettant de conserver l'unité de fonctionnement du système éducatif.

4-5- UN CAHIER DES CHARGES NATIONAL POUR LES ECOLES

4-51 Donner du sens

. *Un cahier des charges national pour les écoles ne peut avoir de sens et d'efficacité que s'il se situe dans une dynamique nationale et un encadrement académique efficace, c'est-à-dire dans le cadre d'une politique nationale affichée, qu'il sert.*

Il s'agirait d'ailleurs moins d'imposer unilatéralement une forme d'aménagement des rythmes scolaires que de demander à chaque école de conduire à ce sujet une réflexion la conduisant, chaque fois que c'est possible, à un aménagement du temps correspondant à ses besoins.

-> Les écoles et leur encadrement ont d'abord besoin de clarté et donc d'une définition précise des objectifs nationaux.

Une campagne nationale est à envisager, de manière à ce que la communication puisse se faire le plus largement possible; la politique de relance des ZEP pourrait servir de référence dans ce domaine. Mais, sur le terrain, dans les écoles et les circonscriptions du premier degré, on doit pouvoir s'appuyer sur des références nationales communes qui pourraient être contenues dans un dossier documentaire diffusé au plan national, assorti d'exemples concrets et pouvant éventuellement être enrichis par des apports académiques.

- . *Un tel dossier documentaire, véritable outil de communication et de réflexion préalables, devrait comprendre :*
 - un rappel de la politique nationale et plus particulièrement des objectifs poursuivis, ainsi qu'une définition claire de ce que l'on entend par aménagement des rythmes scolaires, de manière que les différences d'acception ne brouillent pas les démarches à engager et la priorité à donner aux apprentissages ;
 - une information sur les données scientifiques (la chronobiologie, par exemple, si mal comprise et utilisée actuellement), pédagogiques et socio-éducatives;
 - une analyse des grandes formes d'aménagement des rythmes scolaires, avec leurs avantages et leurs éventuels inconvénients ;
 - des exemples de démarches réussies et d'outils jugés performants et maniables; ces exemples peuvent être choisis au plan national, mais aussi académique lorsqu'ils existent.

4-52 Démarches et méthodologie

- . *Le cahier des charges a pour but de faciliter la conduite de la réflexion indispensable à chaque école et, si le choix de mettre en place des aménagements des rythmes scolaires est retenu à l'issue de cette dernière, il doit garantir une démarche de qualité concernant la concertation et l'élaboration du projet. Pour cela, un guide méthodologique (étayé par des fiches techniques) pourrait être inséré dans le dossier documentaire, à l'usage commun des écoles.*

La réflexion préalable

-> Elle doit porter à la fois sur l'intérêt et la faisabilité d'une démarche d'aménagement des rythmes scolaires, et, dans le cas d'une école déjà en aménagement des rythmes, sur le bilan tiré de ce qui existe.

Il s'agit essentiellement de procéder

- à une analyse des besoins et des possibilités locales,
- à une réflexion pédagogique portant sur l'organisation de la journée de classe dans l'optique d'une priorité donnée aux apprentissages sur la totalité des champs disciplinaires,
- à une réflexion sur les temps et activités non scolaires, en veillant à bien distinguer ce qui relève du temps extra-scolaire et du temps périscolaire : quelles activités, quel volume horaire journalier ou hebdomadaire, pour quoi faire, quelle complémentarité avec les apprentissages ?,
- à l'articulation et à la coordination entre activités scolaires, périscolaires et extra-scolaires; cette réflexion doit porter aussi bien sur le travail en équipe et en cycles (décloisonnements, dédoublements et échanges de services) que sur l'intégration des aides éducatives disponibles (intervenants extérieurs et aides éducateurs) ainsi que sur leur contrôle et leur régulation.

-> La qualité de la concertation initiale et de la communication apparaît toujours déterminante dans la mise en place réussie d'un aménagement des rythmes scolaires.

Une fiche méthodologique devrait permettre d'éviter les déficits, les oublis et les erreurs, tout en visant à la meilleure efficacité de la concertation institutionnelle au sein du conseil d'école, des démarches préparatoires et exploratoires des responsables (directeurs, élus, responsables des parents d'élèves et d'associations), et des réunions diverses.

-> Le cahier des charges du projet devrait aborder, également sous forme de fiches, le projet pédagogique et éducatif global, les financements, la formation, les modalités de la concertation.

. Proposition : des objectifs communs, selon deux axes de travail :

1°- produire un projet pédagogique et éducatif global des aménagements,

- affichant les objectifs et les formes d'aménagements retenus, ainsi que les raisons des choix effectués ;
- incluant un vrai projet pédagogique respectueux de la priorité à donner aux apprentissages et à une organisation de la classe efficace (durée et alternance des séquences, place dans la journée des différents apprentissages et des types de situations pédagogiques, place des récréations, de la sieste en maternelle) ;
- incluant le projet pour les activités périscolaires et extra-scolaire, et précisant leurs objectifs, leur volume et leur nature, les modalités de fonctionnement, les articulations possibles avec les programmes et les apprentissages scolaires, et, le cas échéant, le nombre maximum d'intervenants extérieurs par classe, cycle, etc. ;
- recherchant la meilleure cohérence possible entre les différentes activités, en veillant à assurer clairement et efficacement leur coordination ;
- précisant les modalités d'évaluation interne et externe des performances scolaires et des effets des aménagements sur les élèves.

2°- afficher et préciser

- les financements et les différents moyens mis à disposition de l'école, avec un affichage des coûts moyens,
- les demandes éventuelles de formation conjointe des enseignants, des intervenants et animateurs, sur thèmes communs,
- l'organisation des modalités de communication et de relation avec les familles; idem s'agissant des collectivités locales,
- la cohérence entre l'organisation du temps du projet ainsi défini et celle des autres écoles et collèges du secteur.

-> Ce cahier des charges avec ses fiches méthodologiques devrait non seulement favoriser l'émergence de projets solides et adaptés, servis par un partenariat efficace, mais devrait donner à l'encadrement et aux IEN en particulier, les moyens de jouer pleinement leur rôle dans les domaines essentiels de l'impulsion, de la coordination, de la régulation de l'évaluation et de la formation.

CINQUIEME PARTIE

CONCLUSIONS, PERSPECTIVES ET PROPOSITIONS

Au terme de cette analyse des formes d'aménagements des rythmes scolaires et de leurs effets, il est possible de tirer des conclusions sur leurs réalités, sur les deux types principaux qui les caractérisent et coexistent actuellement ; puis de tracer des perspectives et formuler des propositions quant à leur éventuelle évolution.

5-1 LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES APPARAÎT TRÈS INEGALEMENT ENGAGÉE

5-11 Elle touche très diversement écoles et élèves

. *Moins d'un tiers des écoles apparaissent concernées*

Le bilan quantitatif que l'on peut tirer des diverses enquêtes montre que 30 % des écoles et 29 % des élèves de l'enseignement du premier degré, public et privé, sont concernés par un aménagement des rythmes scolaires.

. *La semaine de quatre jours -sans expérimentation pédagogique- l'emporte très largement*

Avec 25,8 % des écoles et 23,4 % des élèves⁶, contre 4,2 % des écoles et 5,5 % des élèves⁷, la semaine de quatre jours -avec allongement de l'année scolaire- l'emporte de beaucoup sur les autres formes d'aménagements des rythmes scolaires; ses principales caractéristiques apparaissent très marquées :

- les aménagements portant sur la semaine de quatre jours touchent un peu plus les petites écoles et le milieu rural que les grosses écoles en milieu urbain;
- l'enseignement privé s'est proportionnellement plus investi dans cette formule (41,0 % de ses écoles et 36 % de ses élèves), que l'enseignement public (24,1 % de ses écoles et 21,4 % de ses élèves), avec une accentuation en ce qui concerne les écoles maternelles;
- près de 90% des écoles ayant fait le choix de la semaine de quatre jours bornent apparemment leur expérimentation à la suppression de la classe du samedi matin et à sa récupération par allongement de l'année scolaire
- les disparités géographiques sont très marquées : 15 départements comptent 90 % et plus de leurs écoles publiques qui fonctionnent selon la semaine de 4 jours, alors que 28 départements comptent moins de 1 % de leurs écoles publiques concernées par cette formule.

⁶ Note DPD 1999 (cf supra § 3-11)

⁷ Enquête auprès des inspecteurs d'académie, 1999 (cf supra § 3-11)

- . *Les autres formes d'aménagements des rythmes scolaires ne concernent que 4,2% du total des écoles et 5,5% de l'ensemble des élèves des enseignements public et privé⁸.*

Elles portent à peu près uniquement sur une organisation de la semaine sur cinq jours, exceptionnellement sur six, avec des aménagements des rythmes quotidiens ou hebdomadaires permettant l'inclusion d'activités périscolaires et/ou extra scolaires. Les plus simples se bornent au glissement du samedi matin au mercredi matin, sans incidence sur les vacances. Elles semblent concerner d'abord les milieux urbains et/ou péri urbains et des écoles de taille supérieure à la moyenne nationale.

5-12 Des expériences très diverses dont se dégagent quelques grands constats

- . *Il existe de nombreux facteurs de diversification des expériences*

Les relevés de conclusions mettent particulièrement en évidence sept facteurs principaux dont les variations d'intensité et la combinaison créent une très grande capacité de diversification :

- 1-Les possibilités ouvertes par un champ réglementaire d'inspiration non univoque ;
- 2-L'existence -ou non- d'une volonté politique ou pédagogique forte et d'équipes motivées ;
- 3-L'existence -ou non- d'une réflexion pédagogique et éducative aboutie, prenant en compte -ou non- la réussite des élèves et leurs besoins ;
- 4-Les éléments d'organisation du temps : année, semaine, journée, et leur combinaison ;
- 5-L'existence -ou non- d'interventions complémentaires à celles des maîtres, -rémunérées ou non et articulées ou non- avec les temps d'apprentissage des élèves ;
- 6-L'unité ou la diversité des formes d'aménagements des rythmes scolaires au sein d'une même structure : commune, circonscription, département ;
- 7-Les coûts, qui mettent en évidence des différences particulièrement importantes sans qu'il soit toujours possible d'en expliquer les causes.

- . *Les aménagements des rythmes scolaires ne semblent pas avoir d'effet visible sur les performances scolaires des élèves*

Il existe une grande convergence de vues sur ce constat qui doit cependant être nuancé. Les modalités d'évaluation ne sont, en effet, pas toujours probantes.

Les analyses réalisées au niveau national et corroborées par les enquêtes de terrain montrent que :

- les aménagements des rythmes scolaires n'ont pas d'effet directement visible sur les résultats scolaires d'une très grande majorité d'élèves,
- dans certains cas, des effets positifs peuvent se faire sentir en début d'expérimentation, en particulier chez les élèves en difficulté -mais sans refus de l'école- ou issus de familles socialement fragiles; toutefois, au bout de trois ans, il n'existe plus de différence significative en termes de performances.

Il est cependant difficile d'évaluer de façon globale l'évolution des acquis des élèves résultant de tel ou tel mode d'organisation. Le principal instrument de mesure est aujourd'hui l'évolution des écarts des résultats des élèves à la moyenne nationale ou départementale aux évaluations à l'entrée au CE2 et en 6°. D'une expérience à l'autre, les performances observées sont très différentes alors que les modes d'organisation semblent similaires. En outre, l'analyse peut être faussée par des paramètres autres que les rythmes scolaires; de multiples changements peuvent intervenir durant une période

⁸ Enquête auprès des inspecteurs d'académie, 1999 (cf supra § 3-11)

d'observation de trois ou quatre ans : modifications de l'équipe d'enseignants et, le cas échéant, d'intervenants, évolution socio économique de la population accueillie notamment.

Des effets positifs sont en revanche aisément constatés dans d'autres domaines, en particulier dans le domaine de la vie scolaire : acceptation des règles de fonctionnement de l'école, capacité à s'adapter aux contraintes nouvelles à l'entrée au collège, mais aussi en ce qui concerne l'autonomie et plus généralement « le goût de l'école ». Ce ne sont pas des effets négligeables.

. *Il existe un « effet école » marqué*

Toutes les enquêtes montrent de très sensibles différences de réussite et d'efficacité d'une école à l'autre. Le succès apparaît davantage corrélé à l'attitude générale de l'équipe qu'à un mode privilégié d'organisation. L'école fonctionne bien lorsque l'équipe et les intervenants extérieurs éventuels sont soudés par une démarche de projet et s'inscrivent dans une perspective d'expérimentation centrée sur les élèves, comprise et partagée par les parents, soutenue par les élus et les partenaires. On évite en ce cas ce qui s'observe encore trop souvent ailleurs : réduction du temps scolaire, confusions entre domaines scolaire et périscolaire, entre apprentissages et loisirs.

Cette situation idéale existe plus souvent qu'on ne le pense, mais moins souvent qu'il ne le faudrait. Trop de situations apparaissent issues de la volonté d'une minorité -d'un seul parfois- sans véritable concertation ou débat, et sans grande réflexion pédagogique et éducative initiale; 49 % des expérimentations ne semblent pas avoir donné lieu à la consultation départementale réglementaire. Il y a là matière à réflexion pour l'avenir : les observations réalisées ont en effet montré que le succès dépend en priorité de l'équilibre complexe qui s'établit entre les besoins des enfants, la demande sociale des parents et les souhaits des enseignants, les possibilités et les choix des communes.

. *L'ampleur et la variabilité des coûts posent un problème d'équité*

Les coûts générés par la mise en place des aménagements des rythmes scolaires semblent encore insuffisamment connus⁹, mais les éléments recueillis lors des enquêtes de terrain mettent en évidence de réelles différences de situations, sur lesquelles il convient de s'interroger.

S'agissant des dépenses à la charge de l'état, il apparaît assez nettement (supra § 3-11) que les aménagements des rythmes scolaires sur quatre jours ont un coût en enseignants et en aides éducateurs (mais aussi en intervenants extérieurs à la charge des municipalités) significativement plus faibles que les aménagements sur cinq jours.

Le montant moyen par élève des dépenses à la charge des municipalités varie dans des proportions vertigineuses : d'une centaine de francs dans le cas d'un aménagement généralisé sur quatre jours, à plus de 5000 francs dans « l'école vitrine », à exemplaire unique (et non reproductible), d'une grande ville, et même plus de 7000 francs ailleurs !

Ces différences posent un autre et redoutable problème : les coûts trop élevés rendent difficile, voire impossible, dans certaines villes, une généralisation des aménagements des rythmes scolaires.

. *L'attachement des communautés scolaires à leur forme d'aménagement des rythmes est fort*

Quelle que soit l'expérimentation mise en oeuvre, les acteurs et partenaires lui semblent fortement attachés ; il paraît problématique de revenir au *statu quo ante* ou de procéder à des modifications autoritaires.

⁹ Enquête auprès des inspecteurs d'académie (cf supra § 3-11) ; bilan des visites d'écoles

5-2 AVANTAGES ET INCONVENIENTS DES DEUX GRANDS TYPES D'AMENAGEMENTS EXISTANTS

La quasi totalité des expériences d'aménagements des rythmes scolaires existants se répartissent entre deux grands types, l'un privilégiant la semaine de quatre jours et l'autre celle de cinq jours avec modification de certains temps scolaires.

5-21 La semaine de quatre jours

. *Des avantages évidents*

En libérant les samedis et en diminuant les périodes de congés scolaires, elle répond à une demande sociale forte et favorise la relation entre parents et enfants. Elle est par ailleurs simple à mettre en oeuvre et son coût, aussi bien pour l'Etat que pour les collectivités territoriales, apparaît généralement moins élevé que celui des autres formes d'aménagements.

. *Des inconvénients bien réels*

La semaine organisée sur quatre jours traduit rarement un projet centré sur les apprentissages de l'élève et suscite des difficultés de mise en oeuvre des enseignements scolaires, en particulier :

- une répartition problématique des disciplines dans les emplois du temps, mettant en cause certains enseignements (découverte du monde, enseignements artistiques notamment) ;
- une difficulté à effectuer la synthèse des activités de la semaine, les reprises et rééquilibrages nécessaires, qui se font traditionnellement le samedi matin ;
- un déficit de réflexion concernant d'une part la durée des séquences et leur répartition dans la journée, et, d'autre part, l'adaptation de la conduite de la classe à la fatigue ou au fléchissement de la concentration des élèves ;
- des problèmes dans l'organisation des rencontres avec les parents.

Les réserves les plus vives sur la poursuite de l'expérience de la semaine de quatre jours sont exprimées par des enseignants exerçant en cours préparatoire et/ou en réseau d'éducation prioritaire, c'est à dire auprès des enfants les plus fragiles.

Les conséquences éducatives du samedi libéré sont très diverses : si cela semble ne poser aucun problème en zone rurale ou semi-rurale, certains élèves apparaissent trop souvent livrés à eux-mêmes le samedi matin dans les zones urbaines sensibles.

Enfin l'absentéisme durant le temps scolaire pris sur les congés est très souvent préoccupant.

5-22 La semaine de cinq jours avec aménagement des rythmes scolaires

. *Des bases souvent communes avec la semaine de quatre jours*

Ces expérimentations offrent des formes variables; certaines libèrent les enfants le samedi en reportant les cours au mercredi, avec l'accord -assez facilement accordé localement- des autorités religieuses ; d'autres utilisent une partie des congés pour y reporter le temps scolaire. Dans ces deux cas, les remarques formulées à ces sujets, s'agissant de la semaine de quatre jours, restent valables.

. *Des objectifs plus souvent éducatifs que pédagogiques*

On repense souvent l'organisation de la journée en insérant des activités éducatives -de loisirs parfois- à tel moment de la journée. Cela peut se faire sur la pause méridienne, que l'on peut

allonger en décalant les activités scolaires proprement dites, mais d'autres choix sont souvent retenus.

. *Une formule dynamique, mais certains problèmes apparaissent récurrents*

Très fréquemment, l'articulation entre les activités éducatives et pédagogiques est déficiente. Cela va parfois jusqu'à faire disparaître *de facto* certains enseignements obligatoires, dont les objectifs sont supposés atteints lors des activités périscolaires, sans que l'on s'en assure en évaluant les productions des élèves.

La coordination entre l'équipe enseignante et les différents intervenants reste trop souvent informelle et manque de professionnalisme. Le problème du nombre et de la qualification des divers animateurs et intervenants se pose pratiquement partout.

L'addition des différents « temps », scolaire, périscolaire, d'accueil, etc., détermine parfois un allongement du temps d'activité de l'enfant, générateur de fatigue.

Les locaux, spécialisés ou non, nécessaires aux divers ateliers ne sont pas toujours en nombre suffisants ; en zone urbaine, se pose très souvent la question des installations sportives.

Enfin, la disparité extrême des coûts moyens par élève des aménagements des rythmes scolaires ne peut pas toujours s'expliquer par la situation particulière d'une école ou d'une autre.

5-3 DES PERSPECTIVES ET DES PROPOSITIONS

5-31 Faut-il - et peut-on - généraliser l'aménagement des rythmes scolaires ?

. *En l'état actuel, aucune solution nationale ne paraît pouvoir s'imposer à l'ensemble des écoles françaises. En effet, pratiquement aucune des formes d'aménagements existants ne présente la triple garantie d'une qualité indiscutable, d'une efficacité avérée, d'une vraie aptitude à être reproduite à coût raisonnable.*

. *Malgré ses inconvénients pédagogiques, il serait problématique de vouloir imposer l'abandon de la semaine de quatre jours pour un retour pur et simple à la semaine classique. Les oppositions risqueraient d'être virulentes et mal contrôlables.*

. *Certains aménagements des rythmes scolaires sont intéressants mais difficiles à reproduire. Ils comportent en effet d'utiles aménagements de la journée, du temps scolaire et périscolaire, répondent aux besoins locaux et donnent satisfaction aux différents acteurs et partenaires, mais sont en général portés par l'engagement des équipes et souvent des parents; il sont difficiles à modéliser et donc à généraliser, même si l'Etat et les collectivités locales faisaient le choix de dégager les budgets et les moyens matériels nécessaires.*

. *Le report du temps d'école du samedi vers le mercredi est intéressant à tous égards. Il permet d'éviter les disparités du calendrier au sein d'une même commune entre les écoles et les établissements secondaires, et facilite la mise en place de tous les enseignements ainsi que des formes d'aide et de soutien méthodologique. On peut légitimement encourager cette formule en tenant compte des contraintes locales, qu'elles soient liées à l'organisation de la catéchèse et des activités associatives ou aux horaires de l'école.*

. Enfin, de nombreuses écoles, réputées hors aménagement des rythmes scolaires car dotées d'un emploi du temps classique, connaissent un véritable aménagement du temps de l'enfant,,

structuré en temps de classe, temps d'accueil et de cantine, temps d'aide au travail, etc. Faut-il les exclure du champ ?

5-32 Une démarche à « remettre sur le métier », avec des axes directeurs et des propositions

S'il n'apparaît pas possible *hic et nunc* de généraliser telle ou telle forme d'aménagement des rythmes scolaires, on peut difficilement se satisfaire de la situation qui existe, d'où les douze propositions suivantes, articulées selon quatre axes directeurs tenant compte des conditions nécessaires à la pleine efficacité des dispositifs.

. Relancer la démarche d'aménagement des rythmes scolaires

Il s'agit d'abord de créer la dynamique nécessaire à la sortie du dilemme actuel.

1- Une relance nationale de la réflexion sur les aménagement des rythmes scolaires, assortie d'un canevas de travail et de propositions concrètes apparaît indispensable. Il ne s'agirait pas d'imposer mais de favoriser, chaque fois que c'est possible, l'adoption par les écoles de la forme d'aménagement la plus efficiente et la mieux adaptée à leurs besoins.

. Définir et afficher des orientations nationales claires et favorisant la souplesse de réalisation

2- Il faut pour cela reprendre la réflexion sur l'aménagement des rythmes scolaires, en tenant compte des apports des recherches et des expériences, mais aussi en affichant clairement au niveau national ce que l'on entend par aménagement des rythmes scolaires (définition) et ce que l'on attend d'eux (objectifs).

3- Dans cette perspective, l'efficacité passe par la simplification et une mise à jour du cadre réglementaire, ainsi que par la recherche de la plus grande cohérence possible de la relance de l'aménagement des rythmes scolaires avec la mise en oeuvre de grandes opérations nationales, la charte pour bâtir l'école du XXIème siècle et les contrats éducatifs locaux notamment.

4- Il serait également utile de reprendre, pour les faire aboutir, les diverses réflexions conduites sur l'alternance des périodes de travail et de repos favorisant un rythme annuel équilibré.

5- En l'absence de modèle de référence indiscutable, il convient de maintenir la possibilité d'expériences variées en matière d'aménagement des rythmes, y compris celles qui existent, mais, par souci d'efficacité et d'unité, d'imposer un cahier des charges commun et précis.

. Privilégier le débat local et l'autonomie comme les partenariats d'école, sur la base d'un cahier des charges national

6- Le cahier des charges national destiné aux écoles (cf supra § 4-52) devrait permettre de favoriser :

- *-une démarche incluant un vrai projet pédagogique de l'école et des classes ;
- *-une définition des critères d'évaluation, dès la conception du projet d'aménagement des rythmes scolaires ;
- *-une réflexion pédagogique réelle portant sur l'organisation de la journée de classe : durée et alternance des séquences, place dans la journée des différents apprentissages

et des types de situations pédagogiques, place des récréations (et, à l'école maternelle, du sommeil), articulation entre activités scolaires et périscolaires;

- *-une réflexion sur le décloisonnement, les échanges de service et le travail en équipe des enseignants;
- *-en liaison avec les collectivités locales organisatrices, une recherche de cohérence du temps périscolaire avec la journée de classe, respectant les objectifs du projet d'école : durée et qualité de l'accueil à la garderie du matin, durant la pause méridienne, après les heures de classe ;
- *-une organisation explicite des modalités de relations avec les familles ;
- *-le cas échéant, une réflexion sur les rôles respectifs des maîtres et des intervenants extérieurs, le nombre maximum de ces derniers selon la classe, etc. ;
- *-une concertation préalable associant réellement tous les membres de la communauté éducative et les partenaires de l'école.

. *Impulser, coordonner, réguler, évaluer, former : le rôle clé de l'encadrement académique*

Il s'agit, au niveau le plus adapté selon l'action conduite, d'assurer le management de la démarche de relance de l'aménagement des rythmes scolaires, et, plus particulièrement :

7-d'organiser la sensibilisation des inspecteurs de l'éducation nationale et des équipes de circonscription, et le cadre permettant le pilotage de l'opération, notamment les actions d'impulsion, de coordination, de régulation et d'évaluation ;

8-d'assurer le respect, par les écoles, du cahier des charges et de la concertation institutionnelle (validation a posteriori et évaluation périodique) ;

9-d'organiser et de mettre en oeuvre le suivi pédagogique et administratif des dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires de l'académie ;

10-*defavoriser, chaque fois que c'est possible, le report du temps scolaire du samedi matin au mercredi matin* ; d'harmoniser, au sein d'une unité géographique et/ou administrative donnée (bassin, secteur de collège, commune, et.), les calendriers et les horaires scolaires des écoles et des collèges

11-d'instaurer des temps de formation-action à destination de tous les acteurs de l'aménagement des rythmes scolaires;

12-d'étudier, avec les collectivités locales qui ont compétence sur l'école, la possibilité d'assurer une prise en charge financière des élèves qui réponde aux besoins éducatifs et sociaux locaux, afin de tendre vers une meilleure équité dans le traitement des élèves. Par exemple, un affichage, au niveau départemental, des coûts moyens par élève, ainsi que des écarts extrêmes, devrait permettre aux maires de mieux se déterminer. Et peut-être, dans certains cas, des aides ou des prises en charges par l'Etat.

ANNEXES

ANNEXE 1

*République Française**Ministère de l'Éducation nationale,
de la recherche et de la technologie**La Ministre déléguée
chargée de l'Enseignement scolaire*

Paris, le 08 septembre 1999

Note à l'attention de

Mme Geneviève BECQUELINDoyenne de l'Inspection Générale
de l'Éducation Nationale

La réforme des rythmes scolaires à l'école est aujourd'hui largement engagée sur le terrain, sous des formes diverses et le plus souvent de manière expérimentale.

Si les dispositifs mis en place reçoivent très généralement un accueil favorable, il m'apparaît nécessaire d'en évaluer les effets notamment sur la réussite scolaire des élèves, avant toute généralisation.

Je vous demande de dresser un bilan qualitatif et quantitatif de toutes les expériences existantes : semaine de cinq jours alternant cours et activités périscolaires, semaine de quatre jours permettant la libération du samedi et autres aménagements, et de me remettre un premier rapport avant la fin de la présente année civile. Ce rapport formulera des propositions pour une répartition cohérente du temps de travail à l'école et mettra clairement en évidence les conditions indispensables à la pleine efficacité des dispositifs observés ou envisagés.


Ségolène ROYAL
I. G. E. N.

Date de Réception :

10 SEP. 1999

Secrétariat du Doyen

ANNEXE 2

Ministère de l'Éducation nationale
de la Recherche et de la Technologie

Inspection générale
de l'éducation nationale

**ENQUETE SUR LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES
INSPECTEURS D'ACADEMIE – DSDEN**

RELEVÉ D'INFORMATIONS

Académie :

Département :

	PUBLIC		PRIVE		TOTAL	
	Maternelle	Elémentaire	Maternelle	Elémentaire	Materne lle	Elémen taire
Nombre d'écoles						
Nombre de classes						
<u>Nombre d'élèves</u>						
<u>Nombre d'enseignants</u>						
Nombre d'aides –éducateurs						
Nombre d'intervenants extérieurs en temps scolaire (936h/an)						

I. Consultation(s) départementale(s) conduite(s) concernant les rythmes scolaires : OUI - NON
(sur l'année, la semaine, la journée) Année(s) de consultation :
Thèmes et résultats de la (des) consultation(s) : (joindre tout document disponible en annexe)

Organisation du temps scolaire dans le département : en semaines de:

4 jours généralisées **4 jours majoritaires** **5 jours majoritaires** **5 jours généralisées**
(même si quelques cas à 5 J) et 5 jours minoritaires et 4 jours minoritaires (même si quelques cas à 4J)
(entourer la configuration qui caractérise le mieux votre département –1 seul choix)

II. Nombre de:	en Maternelles	en Elémentaires	Total
C.A.T.E. encore			
En fonctionnement	_____	_____	_____
Contrats ARVEJ encore			
en fonctionnement	_____	_____	_____
Contrats Ville-Enfants-			
(Jeunes) en exercice	_____	_____	_____
ARS (sites exp.Drut).....	_____	_____	_____
Autre(s) formule(s)..... (préciser)	_____	_____	_____
Contrats Educatifs	nombre signés	En prévision de signature	
Locaux (C.E.L.)	au 06/09/1999: _____	au cours de 1999/2000: _____	

Annexe 2 (suite)

III. Financement des interventions extérieures, toutes actions confondues durant le temps scolaire (936h/an), au bénéfice des élèves en ARS.

Volume horaire global des interventions : _____ h (estimation ou calcul exact –préciser)

Volume horaire moyen par élève engagé dans un ARS _____ h

Coût global des interventions : _____ (estimation ou calcul exact –préciser)

Coût moyen par élève engagé en ARS: _____ Coût minimal: _____ Coût maximal: _____

(joindre tout document disponible en annexe – Il est possible de fournir également les informations concernant le temps périscolaire)

IV. Organisation de l'année scolaire en semaines de 5 jours ou de 4 jours et Aménagements des rythmes scolaires (ARS) des journées dans la semaine

Il convient de pouvoir faire un état des lieux du nombre des écoles engagées dans un aménagement des rythmes scolaires (année, semaine et journée) et de celles travaillant en semaine traditionnelle et d'estimer le nombre d'élèves concernés par les diverses organisations mises en place.

Semaine de 4 jours Permettant la libération du samedi		vec ARS (aménagement des temps quotidiens)		Sans ARS (sans autre ARS que le passage à 4J)	
		Nb. d'écoles	Nb. d'élèves	Nb d'écoles	Nb. d'élèves
TOTAL					
PUBLIC	Urbain				
	ZEP/REP				
	Rural				
PRIVE	Urbain				
	ZEP/REP				
	Rural				

Semaine de 5 jours Permettant d'alterner cours et activités périscolaires.		Avec ARS (aménagement des temps quotidiens)		Semaine traditionnelle (aucun aménagement des 5 J)	
		Nb. d'écoles	Nb.d'élèves	Nb. d'écoles	Nb. d'élèves
TOTAL					
PUBLIC	Urbain				
	ZEP/REP				
	Rural				
PRIVE	Urbain				
	ZEP/REP				
	Rural				

V. Quelles sont, à votre avis, les conditions indispensables à la pleine efficacité des dispositifs mis en œuvre ou envisagés dans votre département ?

Indiquer ci-dessous : 3 sites d'ARS remarquables par la qualité des initiatives et des mises en oeuvre
2 sites remarquables par la volonté de maintien en formule traditionnelle

ANNEXE 3

Protocole de visite et d'entretien
Inspecteurs généraux

M.E.N.R.T. / I.G.E.N.

N°

RENSEIGNEMENTS ET PROCEDURES

IGEN :

Académie:

Département:

Circonscription:

Commune ou R.P.I. :

Ecole maternelle:

Ecole élémentaire:
scolaire)

(du même groupe

URBAIN ZEP/REP RURAL

Semaine de 4 jours sans ARSSemaine de 4 jours avec ARSSemaine de 5 jours avec ARS

Entretiens réalisés avec:

Semaine traditionnelle de 5 jours sans ARS

IA-DSDEN	O / N	Elèves	O / N	Maire / élus	O / N
IEN-CCPD	O / N	Parents	O / N	Partenaires.....	O / N
Directeurs(trices)	O / N	ATSEM	O / N	Représ. Syndic.....	O / N
Enseignants.....	O / N	Aides-éducateurs.....	O / N	USEP.....	O / N
Intervenants extér.	O / N	autres (à préciser)			

RECOMMANDATIONS

I. Utilisation des fiches d'entretien

Les fiches 1 à 4 sont à utiliser et à rédiger en tenant compte de l'ensemble des entretiens réalisés avec tous les partenaires.
S'attacher à donner la meilleure synthèse tout en veillant à transcrire les formulations les plus intéressantes des différents interlocuteurs.

II. Documents à recueillir lors des visites de terrain

À l'occasion des entretiens et de l'observation directe du fonctionnement pédagogique avec des élèves :

A tous les niveaux - tous les documents concernant la mise en place des C.E.L.

Au niveau des IA-DSDEN, des IEN-CCPD, des écoles : les indicateurs de réussite (cf. fiche spéciale)

Afin de pouvoir croiser le déclaratif, les organisations effectives des ARS et le fonctionnement pédagogique et didactique mis en œuvre dans les classes bénéficiant d'ARS, recueillir, svp, les documents suivants:

IA-DSDEN : Historique des actions ARS et ARES (s'il est à disposition), projet départemental, documents d'organisation des rythmes scolaires, extrascolaires et des rythmes de vie de l'enfant. Procédures agréments des intervenants extérieurs. Documents de contrôle (pédagogique, financier...) utilisés par l'IA-DSDEN. Parts de financement par MENRT, autres ministères, CAF, FAS, associations, sponsors...

IEN-CCPD : documents de gestion pédagogique, financière, formative (animations, stages...) concernant les Rythmes scolaires et les rythmes de vie. Disciplines essentiellement concernées. Plan d'inspection selon les champs disciplinaires. Documents d'aide à la rédaction et au suivi des projets d'école et des projets d'aménagement des rythmes scolaires.

ECOLES et ENSEIGNANTS: projet d'école, projet d'aménagement des rythmes, emplois du temps des maîtres et des intervenants, avec mention des échanges de service et décloisonnements. C-R des conseils sur les rythmes, préparations écrites des actions ARS (maîtres, aides-éducateurs et intervenants), modes d'évaluation (qui? quoi? Comment? Recueil de types de livrets scolaires) des actions engagées, contenus pédagogiques des ARS et programmes scolaires (pour voir complémentarités/substitutions...)

MUNICIPALITES : "politique" (écrite) de la municipalité en matière d'aménagement des rythmes scolaires et des rythmes de vie, tous documents traitant des rythmes scolaires et des rythmes de vie, des personnels mis à disposition et des budgets qui sont affectés à ces opérations.

PARENTS et SYNDICATS : tous documents écrits sur leurs constats, leurs positions et actions en faveur des rythmes scolaires et des rythmes de vie. Contributions financières des familles sur l'année.

Annexe 3 (suite)

Annexe n°3 (suite)

CINQ FICHES-GUIDES pour reporter les observations et contenus des entretiens

(un recto-verso par fiche)

FICHE 1

I. PRISE DE DECISION EN MATIERE D'AMENAGEMENT DES RYTHMES.

Qui est à l'initiative ? pourquoi ? Y avait-il des actions antérieures ? Durée de la phase préparatoire à la décision ? Procédures de consultation ? ampleur des procédures ?
Comment a abouti l'initiative ?

FICHE 2

2. MISE EN PLACE EFFECTIVE DE L'AMENAGEMENT DES RYTHMES.

Organisation pédagogique concrète du dispositif : bases et principes de réflexion, projets, objectifs concernant la réussite scolaire, modalités de travail...

Moyens et financement de l'Etat (différents ministères et organismes), des collectivités territoriales, des parents, autres ...

Organisation et fonctionnement des partenariats : agréments, rôles, complémentarités...

FICHE 3

3. SUIVI ET REGULATION DE L'AMENAGEMENT DES RYTHMES.

Organes et procédures de régulation prévus ? articulation du scolaire et du périscolaire? Articulation des contenus de programme et des contenus éducatifs associés? Dispositifs d'évaluation des actions ?

Ajustements éventuels du projet, y compris abandon ou extension ? Difficultés prévues et difficultés imprévues ? dispositif de contrôle budgétaire ?

FICHE 4

4. DEGRE DE SATISFACTION DE L'AMENAGEMENT DES RYTHMES.

Dispositifs permettant de constater des satisfactions, des améliorations ? lesquels avec quels types de résultats ? Au niveau de l'école (élèves, parents, maîtres, IEN, élus...) en termes de comportements, de qualité de vie physique (fatigue, attention, mieux-être...) de socialisation (dialogue, violence, entraide...), de résultats scolaires proprement dits... Au niveau des responsables et des partenaires en termes de gestion des personnels enseignants et non enseignants, de gestion des transports et des temps de vie (repas, santé...), de gestion des intervenants et des personnels associés, d'impact et d'image du projet et des actions...

FICHE 5

5. EVALUATION DES DISPOSITIFS ET DES DEMARCHES PAR L'IGEN

sous forme de libre propos dans la perspective des conditions d'efficacité pour la généralisation envisagée dans la lettre de mission.

ANNEXE 4

LOIS ET REGLEMENTS DE REFERENCE
--

1. Loi du 28 mars 1882 (art. 2) : 5 jours de classe (Instruction religieuse et bataillons scolaires)
2. Règlement scolaire de 1887 : durée des classes : 3h le matin et 3h l'après-midi - 30h par semaine.
3. Arrêté du 18/1/1887 : Emploi du temps par jour et par heures affiché dès le début d'année scolaire.
4. Divers arrêtés de 1887, 1923, 1956, 1969, 1983: découpage des séances en exercices, place des récréations, exercices à forte attention placés le matin...
5. Discours de J.ZAY 5 et 8/07/938 puis pérennisation en 1939: calendrier scolaire annuel national.
6. Circulaire du 25 juillet 1959 : Aménagement de l'année scolaire. Trois semestres équilibrés (37 semaines de scolarité et 15 semaines de vacances).
7. Arrêté du 12 mai 1972 : l'interruption des cours.
8. Entre 1965 et 1977 : diverses mesures sur le zonage géographique des vacances.
9. Arrêté de janvier 1980 : Calendrier décentralisé, mais avec des limites : le même pour tous les niveaux d'enseignement, 314 demi-journées de travail, et pas d'interruption de travail supérieure à 11 semaines.
10. Lois de décentralisation - notamment loi du 22 juillet 1983 (art.25,26,27): utilisation des locaux scolaires en dehors des périodes d'enseignement, possibilité pour les collectivités territoriales de compléter l'action de l'ED. Nat., modifications possibles des heures d'entrée et de sortie (mais dans le respect des horaires d'enseignement)...
11. Loi du 16 juillet 1984 (modifiée 1992) dite "loi sur le sport". Organisation et promotion des Activités physiques et sportives. (possibilité d'intervenants agréés dans l'école à la demande de l'équipe des maîtres).
12. Circulaire (interministérielle) du 13 décembre 1984: Aménagement du temps scolaire dans le premier degré (A.T.S.)
13. Circulaires du 19 février 1985 et du 1 avril 1985 : ATS - liaisons avec les partenaires éducatifs locaux.
14. Arrêté du 20 janvier 1986 : calendrier Chevènement 7/2
15. NS du 27 février 1986: A.T.S et politique du projet, accord du conseil d'école et de tous les partenaires.
16. Circulaire du 11 février 1987 sur les A.R.E.S (extra scolaire) et les "Contrats bleus"
17. NS du 16 avril 1987 : Aménagement du temps d'activité de l'enfant de l'école élémentaire – vers les "Contrats bleus" essentiellement tournés vers le hors temps scolaire (A.R.E.S. = actions éducatives complémentaires de celles de l'école).
18. Circulaires du 2 août 1988 : Aménagement des rythmes de vie des enfants (A.R.V.E.) des écoles maternelles et élémentaires. On s'en tient à l'aménagement du temps quotidien et de l'espace de vie. Création des "Contrats de ville". suivi par circulaire et instruction du 25 octobre 1988 sur l'organisation des Contrats de ville.
19. Instruction du 13 avril 1989 : Rythmes de vie des enfants des écoles maternelles et élémentaires : mise en place des C.A.T.E. (contrat d'aménagement du temps de l'enfant).et rappel du Contrat de ville.
20. Lois du 10 juillet 1989 : Loi d'orientation sur l'Education.
21. Circulaire du 18 mai 1990 : Aménagement de rythmes de vie de l'enfant. CATE confirmés et évolution vers le "Contrat Ville-Enfant".

ANNEXE 4 (suite)

22. Décret du 14 mars 1990 : conditions dans lesquelles le calendrier national peut être adapté par les recteurs.
23. Circulaire du 10 mai 1990 : animations éducatives périscolaires (AEPS) sur des fonds du FAS.
24. Arrêté du 1 août 1990 : Fixe les horaires des écoles à 26 heures hebdomadaires.
25. Circulaire du 24 avril 1991. Organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires.
Aménagements que peut apporter l'IA-DSDEN (année, semaine, journée scolaires).
Distinction temps scolaire et temps de l'enfant. Projets d'aménagement du temps scolaire.
26. Circulaire interministérielle du 20 septembre 1991 et instruction du 26 septembre 1991 : Contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (CARVEJ): l'espace éducatif concerté. L'initiative de contrats peut être de multiples origines. Procédures interministérielles et multi partenariales.
27. Décrets du 1 avril 1992 : Statuts fondateurs des personnels territoriaux (Fonctionnaires des collectivités territoriales). Six profils de métier et d'emploi dont l'animation des APS (dans les statuts l'école n'est pas désignée comme un secteur de compétence.)
28. Circulaire du 31 octobre 1995 : Vers simplification des contrats. Contrat unique et pluriannuel ARVEJ.
Regroupement des CATE, Contrat Ville-Enfants-Jeunes...
29. Mise en place de sites pilotes d'A.R.S. de MJS / G.DRUT
Expérimentation ministérielle sur 2 départements et une ville.
30. Création des ateliers de pratique artistique.
31. Circulaire interministérielle du 9 juillet 1998 : Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place du Contrat éducatif local.
32. Circulaire du 10 juillet 1998 : Relance de l'Education prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite.
33. Instruction MJS du 30 octobre 1998 : mise en place d'une politique locale de jeunesse. rappel de l'existence de PLAJS (animation jeunesse et sport), contrats d'animation rurale (CAR), contrats LASER (animation sport, expression, responsabilité) à concevoir en liaison avec les CEL. Tous les contrats antérieurs "ont vocation à se transformer en C.E.L."

ANNEXE 5

ENQUÊTES, RAPPORTS ET PUBLICATIONS INSTITUTIONNELLES

- 1 **La fatigue des écoliers français dans le système scolaire actuel.**
R.DEBRE, D.DOUADY – INP Conseil de la Recherche scientifique – MEN – 01/1962
- 2 **Organisation des rythmes scolaires et aménagement général du temps.**
P.MAGNIN – Avis et rapports du Conseil économique et social – N°11 de mars 1979
- 3 **Les rythmes scolaires.**
E.LEVY – Avis et rapports du Conseil économique et social – N°9 de Juillet 1980
- 4 **Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir.**
C.CORIDAN, J.HASSENFORDER, N. LESELBAUM – INRP (coll. Rapports et recherches)
1984
- 5 **L'organisation des rythmes scolaires.**
P.MAGNIN – Rapport remis au ministère de l'Education nationale – 1986
- 6 **Rythmes scolaires : rythmes de vie de l'enfant, rythmes de vie familiale.**
Groupe présidé par R. REMOND – Direction des personnels d'inspection et de Direction – Ministère de l'Education nationale – 1988
- 7 **Rythmes scolaires et vie économique.**
Groupe présidé par G. PALLEZ – DPID – ministère de l'Education nationale – 1988
- 8 **Rythmes scolaires et santé des élèves.**
Groupe présidé par P. de VERNEJOU – DPID – ministère de l'Education nationale – 1988
- 9 **Rapport sur l'évaluation des expériences d'aménagement du temps scolaire à l'école primaire.**
M. BOZZO et D. MEURET - DEP DT 383 – ministère de l'Education nationale – 02/1990
- 10 **Pratique de l'Education physique et sportive à l'école maternelle et à l'école élémentaire.**
P. RAFFAY – DEP DT 384 – ministère de l'Education nationale – 02/1990
- 11 **Evaluation de l'opération d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant.**
MC ROLLAND, A.HENRY, O.JULLIEN IGEN du MEN et du MIS – 02/1991
- 12 **Rapport sur le calendrier scolaire.**
Groupe présidé par JP. MAILLES – DPID - ministère de l'Education nationale – 04/1992
- 13 **Actes du colloque de Paris sur les rythmes scolaires - L'organisation de la semaine scolaire à l'école maternelle et élémentaire.** A.HUSSENET responsable - MEN - 04/1993
- 14 **L'aménagement des rythmes de vie des enfants.**
J.REVEL président de l'instance d'évaluation - Commissariat général au plan – Premier ministre-
Documentation française - 1994
R.FRANCOIS rapporteur – IGAEN – MEN – 1994
- 18 **Les actions engagées dans les écoles et les objectifs de l'enseignement primaire.**
G. ROBILLART rapporteur – Rapport Annuel IGEN 1994 – Chapitre 6 – 1994
- 19 **Etude des rythmes scolaires en Europe.**

ANNEXE 5 (suite)

F. TESTU, C.THELOT – DEP – Dossier d'éducation et formations n°46 – 1994

20 L' aménagement des rythmes de vie des enfants.

M. GEVREY rapporteur - Commissariat général au plan – Documentation française – 1994

21 Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2.

M.ALTET, P.BRESSOUX, M.BRU, C.LAMBERT –DEP - Dossiers d'éducation et formation
1994

22 Le temps de travail des élèves en dehors de la classe.

R.LARUE et al. – DEP - Education et formations – 1995

23 Aménager le temps scolaire.

G. FOTINOS CMIGEN, F.TESTU – Hachette Education – 1996

24 Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes : sites pilotes d'A.R.S.

J. AUCOUTURIER - IG MJS - Ministère de la jeunesse et des sports - -02/1996

25 Les rythmes scolaires : Objectifs, enjeux, état des lieux, mise en œuvre.

Direction de la communication – Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. –
Octobre 1996.

26 La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire : analyse de la situation dans la perspective notamment de l'initiation aux langues vivantes et de l'Education artistique: propositions.

A. BOUCHEZ et G.RICHON rapporteurs – IGEN (enseignement primaire) – MENRT - 1997

27 Etude des sites pilotes d'aménagement des rythmes scolaires : Note à M. le Ministre.

M.DELAUNAY rapporteur – Groupes IGEN de l'EPS, La Vie scolaire, l'enseignement primaire, l'Education artistique
– 07/1997

28 Les familles et l'école.

Séminaire DEP-IREDU 1997 – MENRT – 1998

29 Améliorer l'efficacité de l'Ecole primaire : rapport à Mme la Ministre S.ROYAL.

J.FERRIER rapporteur – MENRT – juillet 1998

30 Rapport du Comité d'évaluation et de suivi MJS (CESARS) - 1999

ANNEXE N°6

LISTE DES IGEN AYANT PARTICIPE A L'ENQUETE
LISTE DES SITES METROPOLITAINS VISITES

6-1 : LISTE DES IGEN QUI ONT EFFECTUE LES ENQUETES SUR SITES

BERARD Jean-Michel, Inspecteur général de l'éducation nationale
 BOTTIN Yves, Inspecteur général de l'éducation nationale
 DELAUNAY Michel, Chargé d'une mission d'inspection générale
 DUHAMEL Marcel, Inspecteur général de l'éducation nationale
 FERRIER Jean, Inspecteur général de l'éducation nationale
 GOSSOT Bernard, Inspecteur général de l'éducation nationale
 GUERIN Jean-Claude, Chargé d'une mission d'inspection générale
 GUERIN Yves, Inspecteur général de l'éducation nationale
 HEBRARD Jean, Inspecteur général de l'éducation nationale
 MIRALLES Louis, Chargé d'une mission d'inspection générale
 NACABAL Jacques, Inspecteur général de l'éducation nationale
 RICHON Henri-Georges, Inspecteur général de l'éducation nationale
 ROUSSEL Lucienne, Inspectrice générale de l'éducation nationale
 RUBIO Edouard, Inspecteur général de l'éducation nationale
 SAFRA Martine, Inspectrice générale de l'éducation nationale
 SAINT-MARC Christine, Chargée de mission auprès de l'inspection générale
 de l'éducation nationale

6-2 LISTE DES ECOLES VISITEES

Académie	Ecole et Commune	Département
AIX-MARSEILLE	Groupe scolaire « Les Flamants », Marseille Ecole élémentaire « Châteaubriand », Marseille Groupe scolaire, Châteauneuf du Pape	Bouches du Rhône Bouches du Rhône Vaucluse
BESANCON	Ecoles maternelle et élémentaire , Mailley Ecole du Centre (mat + élém), Fougerolles	Haute Saône Haute Saône

BORDEAUX	Groupe scolaire (maternelle+élémentaire), Saint Hilaire de la Noaille RPI (maternelle+élémentaire), Coimères, Brouqueyran et Saint Sève	Gironde Gironde
CAEN	Groupe scolaire (mat+élém) Pierre Gringoire, Hérouville Saint Clair Groupe scolaire (maternelle+élémentaire), Evrecy	Calvados Calvados
CLERMONT-FERRAND	Ecole « Chalinargues », Saint Flour	Cantal
CRETEIL	Ecoles maternelle et élémentaire P. Bert, Coubron	Seine Saint Denis
DIJON	RPI, Varennes-lès-Mâcon	Saône et Loire
GRENOBLE	Ecole Mazorel, Crest Ecole Pomaries, Annecy le Vieux Ecole primaire, Faverges	Drôme Haute Savoie Haute Savoie
LILLE	Ecoles maternelle et élémentaire « Faubourg de Lille », Valenciennes Ecoles maternelle et élémentaire Duruy et Commines, Lille- Est Ecoles maternelle et élémentaire Jean de la Fontaine, Maubeuge Ecoles maternelle et élémentaire Daudet/Pagnol, Maubeuge	Nord Nord Nord Nord
LYON	Ecole « Le Bourg », Villié Morgon Ecole primaire « Jean Macé », Lyon Ecole « Maison des 3 espaces », Saint Fons Ecole Makarenko, Vaulx en Velin	Rhône Rhône Rhône Rhône
MONTPELLIER	Ecole primaire, Fourques Ecole primaire, Villeneuve les Avignon Ecole primaire, St Gilles RPI Cardet/St Jean de Serres Ecole primaire Jacques Brel, Montpellier	Gard Gard Gard Gard Hérault
NANCY-METZ	Ecoles maternelle et élémentaire Louis Pergaud, Epinal Ecoles maternelle et élémentaire « Gohympré », Thaon Ecole Jules Ferry, Thaon Ecoles maternelle et élémentaire Jean Macé, Epinal	Vosges Vosges Vosges Vosges
NICE	Ecoles maternelle et élémentaire « François Jacob », Mouans- Sartoux Ecoles maternelle et élémentaire « Garbejaire », Sophia Antipolis Valbonne	Alpes-Maritimes Alpes-Maritimes

ORLEANS-TOURS	Groupe scolaire « Marcel Sembat », Bourges Groupe scolaire « Prévert », Vierzon Ecole primaire « Les Merlattes », Bourges Ecole primaire, Cuffy	Cher Cher Cher Cher
PARIS	Ecole élémentaire de la rue de Tourtille, Paris 20ème	Seine
POITIERS	RPI Beussais /La Couarde/Vitrée Ecole maternelle et élémentaire « Les Brizeaux »	Deux-Sèvres Deux-Sèvres
REIMS	Ecoles maternelle et élémentaire, Matton Clemency Ecole « Mozart », Charleville-Mézières Ecole « Henri Thomas », Charleville-Mézières	Ardennes Ardennes Ardennes
RENNES	Ecoles maternelle et élémentaire, Erquy Ecole élémentaire, Plénée-Jugon Ecoles publiques, maternelle et élémentaire, Plémet Ecole de la Brèche aux Cornes, Saint Briec Ecole élémentaire de la Vallée, Saint Briec Ecole Cesson – Croix Rouge, Saint Briec	Côte d'Armor Côte d'Armor Côte d'Armor Côte d'Armor Côte d'Armor Côte d'Armor
ROUEN	RPI de la Béthune (maternelle + élémentaire), Neuville Ferrière Ecoles maternelle et élémentaire, Tôtes Ecole « Albert Camus », Fécamp Ecole élémentaire Chevalier, Montville	Seine Maritime Seine Maritime Seine Maritime Seine Maritime
STRASBOURG	Ecoles maternelle et élémentaire « Léonard de Vinci », Strasbourg Groupe scolaire, Truchtersheim	Bas-Rhin Bas Rhin
TOULOUSE	RPI des communes du Val de Gers Ecoles maternelle et élémentaire, Fleurance	Gers Gers
VERSAILLES	Groupe scolaire « Coquibus », Evry Groupe scolaire « P. Rousse » et « A. Dumas », Evry Groupe scolaire (mat + élém) « Romain Rolland », Bagneux Ecole « Paul Bert », Issy les Moulineaux Ecole élémentaire « Mermoz », Vélizy Ecole primaire, Courgent Ecole maternelle « Les Lavandes », Mantes la Jolie Ecole élémentaire « L. de Vilmorin », Mantes la Jolie	Essonne Essonne Hauts de Seine Hauts de Seine Yvelines Yvelines Yvelines Yvelines