



FEJ
FONDS
D'EXPÉRIMENTATION
POUR LA
JEUNESSE



« Cours le matin, sport l'après-midi »
REVUE DE LITTÉRATURE

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13
www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse



Cette revue de littérature a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'évaluation du dispositif expérimental « Cours le matin, sport l'après-midi », objet du premier appel à projets en milieu scolaire, lancé en juin 2011.

Le fonds d'expérimentation est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative
Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse



G r o u p e

d ' E t u d e s

S o c i a l e s

**Evaluation de l'expérimentation
« Cours le matin, sport l'après-midi »**

T e c h n i q u e s

**Etat des lieux sur les expériences
d'aménagement du temps scolaire**

e t E c o n o m i q u e s

Mai 2012

Société coopérative SARL
à capital variable- APE 742C
RC Paris B 324 420 835
SIRET : 324 420 835 00087

113, rue Saint-Maur
75011 PARIS
Tél : 33 (0)1 49 29 42
40
www.geste.com

Sommaire

OBJECTIFS DE L'ÉTAT DES LIEUX	5
1. LES RYTHMES COLLEGIENS EN FRANCE.....	5
2. LES CONTRAINTES SOCIETALES ET LEUR IMPACT	6
<i>Temps collégien et temps du travail</i>	6
<i>Temps collégien et temps libre</i>	6
<i>Temps collégien et temps des enseignants</i>	7
3. L'APPORT DE LA CHRONOBIOLOGIE ET DE LA CHRONOPSICOLOGIE	7
<i>Les principaux résultats</i>	8
<i>Les limites de ces résultats</i>	8
4. L'IMPACT DE L'AMENAGEMENT DU TEMPS SCOLAIRE SUR LES RESULTATS SCOLAIRES	9
<i>Impact d'organisations du temps alternatives</i>	9
<i>Impact de la pratique sportive</i>	10
5. LES EXPERIENCES FRANÇAISES D'AMENAGEMENT DU TEMPS SCOLAIRE	10
<i>Chronologie commentée de ces expériences</i>	10
<i>Focus sur une sélection d'expériences menées en France</i>	13
Fiche expérience de la ville d'Epinal	13
Fiche expérience du groupe scolaire de l'Isoret à Angers	15
Fiche expérience du Collège la Marquisanne à Toulon	17
Fiche expérience du collège Clithène à Bordeaux.....	19
6. LES EXPERIENCES INTERNATIONALES D'AMENAGEMENT DU TEMPS SCOLAIRE.....	21
<i>L'organisation du temps scolaire à l'étranger</i>	21
Zoom sur l'Europe	21
Zoom sur les Etats-Unis.....	25
<i>Synthèse</i>	26
CONCLUSION	27
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	28
1. <i>Les rythmes collégiens en France</i>	28
2. <i>Les contraintes sociétales et leur impact</i>	28
3. <i>L'apport de la chronobiologie et de la chronopsychologie</i>	28
4. <i>L'impact de l'aménagement du temps scolaire sur les résultats scolaires</i>	29
5. <i>Les expériences françaises d'aménagement du temps scolaire</i>	29
6. <i>Les expériences internationales d'aménagement du temps scolaire</i>	29

Objectifs de l'état des lieux

Cet état des lieux cherche d'abord à resituer les **spécificités de l'aménagement du temps « collégien »** et de l'aménagement de la journée en collège dans des ensembles plus vastes : le temps des élèves (aux différents niveaux d'enseignement), l'aménagement de la semaine et de l'année scolaires, les contingences sociétales (parties 1 et 2).

Il présente ensuite différentes modalités d'organisation du temps scolaire, en les rapportant aux **analyses qui en ont été faites par les spécialistes de l'enfant et de l'école** (psychologues, sociologues, pédagogues, chronobiologistes et chronopsychologues notamment – parties 3, 4 et 5).

Il met enfin **en perspective le cas de l'aménagement du temps scolaire en France eu égard à la situation dans d'autres pays** comparables (partie 6).

L'objectif global est de **contextualiser l'expérimentation « cours le matin, sport l'après-midi »** afin de contribuer à en évaluer la portée.

1. Les rythmes collégiens en France

La question de l'aménagement du temps des élèves du collège ne se pose pas en France de la même manière qu'à l'école primaire car l'emploi du temps y est moins standardisé, que ce soit à l'échelle de la journée, de la semaine ou de l'année. En effet, si le rythme du temps des écoliers est nationalement établi, avec en 2011-2012 par exemple une semaine de scolarité de 4 jours, celui du temps des collégiens varie considérablement d'un collège à l'autre et selon le niveau d'enseignement et la classe.

La plupart des collèges fonctionnent sur la base d'une semaine de scolarité de 4 jours et demi (dont le mercredi matin ou, très exceptionnellement, le samedi matin). Mais les heures de cours sont réparties différemment dans la semaine, et chacune des journées qui la composent peut démarrer entre 8h et 9h, se terminer entre 16h et 17h30, avec une pause méridienne d'1h30 à 2 h située dans le créneau 11h30-14h30. Ainsi les collégiens peuvent-ils avoir de longues journées de cours à côté d'autres plus courtes, des matinées et des après-midis de longueur très variable, l'essentiel étant de placer les 24 à 25h de cours hebdomadaires en classe de sixième, les 25h30 en classe de cinquième, les 28h30 en classe de quatrième et de troisième (hors enseignements facultatifs).

La première contrainte pour constituer ces emplois du temps est d'ordre matériel et renvoie à l'occupation des salles mais aussi aux disponibilités et aux vœux des enseignants (voir partie 2). Si, dans la plupart des collèges, on essaie de composer des journées de cours conformes au rythme supposé de la vie des collégiens, cette préoccupation est surtout réservée aux plus jeunes d'entre eux, scolarisés en sixième. Pour le reste, l'emploi du temps des collégiens prend peu en compte leurs besoins et les prescriptions des spécialistes, ni du reste l'équilibre entre les types d'enseignement. Il n'est ainsi pas exceptionnel de trouver des plannings de collégiens avec un vendredi après-midi consacré à l'anglais, aux mathématiques et au français, de 14h à 17h (voir par exemple l'emploi du temps des élèves d'un collège mis en ligne sur internet à l'adresse http://www.clg-picasso-eragny.ac-versailles.fr/63_emplois_du_temps.htm).

On comprendra alors que **l'instauration d'un nouvel aménagement du temps collégien qui réserve l'après-midi à des activités sportives bouleverse plus encore les habitudes et rencontre plus d'obstacles qu'au niveau de l'école primaire.**

Si l'on compare avec la situation dans d'autres pays similaires, parmi ceux de l'OCDE par exemple (Benavot, 2004 ; Dalsheimer-Van Der Tol, 2010), on peut faire les principaux constats suivants concernant l'enseignement secondaire (il est plus délicat de comparer au seul niveau du collège, en raison des différences d'organisation du second degré d'un pays à l'autre) :

- L'horaire hebdomadaire de cours y est en moyenne de 26h ;

- Cet horaire varie de 22h en Norvège à 35 h en Grèce, avec un horaire de 30h en Finlande (dont on sait qu'elle est souvent citée en référence par les observateurs internationaux, tout spécialement au niveau du collège, comme conciliant efficacité et équité en matière d'enseignement cf. Mons, 2007 ; Robert, 2009) ;
- L'horaire journalier varie de 4h30 en Norvège à 7h en Grèce, avec un horaire de 6h en Finlande.

On peut donc estimer que le nombre d'heures de cours des collèges français se situe dans une moyenne très raisonnable. La principale différence tient à une relative brièveté de l'année scolaire française si on la compare à celle de la plupart des autres pays équivalents, soit 178 jours dans l'enseignement secondaire en France contre 187 en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Pour synthétiser, on peut dire que **le rythme de cours des collégiens français se singularise dans le fait que, le volume global annuel étant concentré sur un petit nombre de jours, les journées des collégiens français sont plus chargées que celles des collégiens de la plupart des autres pays.**

2. Les contraintes sociétales et leur impact

Temps collégien et temps du travail

Il faut d'abord remarquer que le temps de travail des adultes a diminué de façon bien plus importante que celui des élèves, y compris les collégiens. Ainsi le passage à la semaine de 35 heures n'a eu aucun pendant sur l'horaire hebdomadaire de cours des élèves. Les principaux changements sont bien antérieurs et renvoient au renoncement, au cours des années 1970, à une semaine de 6 jours (incluant donc mercredi et samedi matin) pour une semaine de 5 jours dont une de ces deux matinées. Les collégiens ont conservé depuis un rythme moyen de 6 heures de cours par jour complet de cours, auxquelles s'ajoute une matinée de 3 à 4 heures. Si le calendrier collégien s'est normalisé pour s'établir sur une semaine de 5 jours du lundi au vendredi, incluant le mercredi matin plutôt que le samedi, et ce contre les préconisations des spécialistes (chronobiologistes et chronopsychologues en particulier), c'est pour coller à la semaine de travail de la majorité des parents, mais aussi pour satisfaire les enseignants (Delahaye, 2006). Les motivations sont donc avant tout d'ordre sociétal : les parents souhaitent que leurs enfants bénéficient des mêmes jours de congés qu'eux pour des raisons d'ordre pratique et affectif, tandis que les enseignants aspirent à avoir un week-end de congé de deux jours pleins, comme les membres de leur famille et leurs amis. On peut en conclure, comme le fait Claude Lelièvre (2008) pour le temps écolier, que **la gestion du temps collégien obéit à celle du temps de travail des adultes concernés, parents et enseignants, et ne renvoie à aucune considération tenant aux caractéristiques et besoins des adolescents scolarisés en collège.**

Temps collégien et temps libre

Le temps des élèves en général et celui des collégiens en particulier est fortement dépendant de facteurs sociaux et économiques. Ainsi sait-on que la brièveté de l'année scolaire française, qui a pour conséquence la longueur de chaque journée effective de cours, est en partie due à des raisons d'ordre financier : à défaut de rémunérer plus généreusement les enseignants, on leur accorde davantage de congés (comme ce fut le cas en 1939 pour les instituteurs, cf. Lelièvre, 2008, p.55). Mais la principale explication au rythme de la scolarité des collégiens est liée ces 40 dernières années à l'organisation du temps libre et à l'importance de l'économie des loisirs : l'invention en 1968 des vacances de février est destinée à « *rentabiliser les équipements des lycées hôteliers réalisés à l'occasion [...] des jeux Olympiques d'hiver de Grenoble* » (Sue et Caccia, 2005, p.17) et celle du zonage géographique des

congés scolaires, à partir des années 1970, vise à satisfaire les organisations professionnelles du transport et du tourisme qui profitent de l'étalement des vacances (Sue, 2006).

Mais le temps libre, c'est-à-dire celui où les élèves n'ont pas cours, n'est pas consacré qu'aux vacances. Il est largement occupé par des activités artistiques, culturelles et sportives, auxquelles se consacrent un grand nombre de services publics et d'associations. Notons du reste que les activités proposées se retrouvent souvent en concurrence avec les activités dites scolaires, puisqu'offrant une éducation à des savoir-faire et des savoirs. On renverra à ce propos aux travaux qui portent sur la concurrence entre temps libre et temps scolaire, jusque dans le domaine de la transmission des savoirs (Cavet, 2009). C'est un des éléments clés de la réflexion sur la crise de la culture scolaire que l'analyse de la concurrence avec des cultures alternatives et tout spécialement aujourd'hui la culture juvénile qui s'est de plus en plus autonomisée (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008).

Pour autant, **ce recours aux activités péri-éducatives hors cadre scolaire n'est pas également partagé et ne renvoie pas aux mêmes choix**. De ce point de vue, les disparités sont sans doute sociales (Bautier & Rayou, 2009) mais aussi territoriales : certaines riches communes ont depuis longtemps financé un accès gratuit ou peu onéreux à des activités de ce type, le cas le plus connu étant celui de Lyon (Dessertine & Maradan, 2001). A la suite de la décentralisation, certaines collectivités territoriales ont pris en charge une telle offre à destinations des collégiens. De cette manière, **cette offre disparate est à l'origine de nouvelles formes d'inégalités accentuées par l'expansion du temps « libre » et qui agissent fortement non seulement sur la scolarité, mais sur la réussite scolaire** (Glasman & Besson, 2005). **La question est à poser de la réponse qu'apporte l'expérimentation « cours le matin, sport l'après-midi » à la résorption de ces inégalités.**

Temps collégien et temps des enseignants

Claude Lelièvre (2008) explique que la gestion du temps des élèves a toujours été subordonnée à celle du temps des enseignants. On sait que le temps de travail et l'emploi du temps des enseignants sont des éléments importants de leur intérêt pour la fonction et qu'ils sont au niveau national comme au niveau local enjeux de négociations et de tensions (Dutercq, 1993 ; Hirschhorn, 1993). Le temps de travail dans les collèges et dans les lycées est extrêmement rigide, organisé de façon hebdomadaire et normalisé, sans possibilité de variation d'une période de l'année à l'autre. Les enseignants tiennent à leurs demi-journées sans enseignement (deux le plus souvent) ainsi qu'aux mercredis après-midi et aux week-ends, comme ils tiennent à leurs vacances. Ce qui rend délicate toute réforme organisationnelle, en témoigne l'échec des projets qui visaient une annualisation de l'horaire enseignant ou l'intégration dans l'emploi du temps des professeurs d'obligations autres que celles touchant aux cours (accueil des parents ou des élèves, animation pédagogique, etc.).

Même si la loi d'orientation de 1989 a mis l'enfant au centre des préoccupations du système éducatif, **il ne semble pas que les besoins et le bien-être des élèves aient depuis lors été beaucoup pris en considération en matière d'aménagement du temps au collège, les priorités sociétales l'emportant le plus souvent** comme l'a montré la mise en place de la semaine de 4 jours à l'école primaire contre l'avis de tous les experts.

3. L'apport de la chronobiologie et de la chronopsychologie

En France, l'étude des rythmes scolaires a connu un **développement important depuis une trentaine d'années** dans deux secteurs de recherches, **la biologie d'une part et la psychologie d'autre part**.

A partir du début des années 1980, de nombreuses recherches expérimentales réalisées par des chronobiologistes et des chronopsychologues ont étudié les **effets de l'organisation du temps sur des dimensions physiologiques et psychologiques des élèves**.

En 1980, A. Reinberg et H. Montagner font état de la nécessité de faire appel aux connaissances que l'on a des rythmes de l'enfant. Reinberg, pionnier de la chronobiologie, met en avant la nécessité de reconnaître la primauté du rythme circadien, de l'alternance veille/sommeil, du rôle fondamental du sommeil, de la synchronisation des temps de vie. Montagner, quant à lui, met en évidence la nécessité d'une approche globale des rythmes au long des 24 heures de la journée dans les divers milieux où vit l'enfant.

Parallèlement, en 1980 également, F. Testu développe la chronopsychologie (fondée par P. Fraisse). Cette discipline s'applique à décrire les variations journalières et hebdomadaires des performances en milieu scolaire, les relations entre ces performances et la nature de la tâche, mais encore la variation de la vigilance, de la mémoire et des processus intellectuels au cours de la journée.

Les principaux résultats

Sur la question des rythmes journaliers, une synthèse d'études conduites dans plusieurs pays d'Europe (Montagner et Testu, 1996) met en avant les principaux résultats suivants : la vigilance des enfants est faible en début de matinée et en début d'après-midi, puis suivie d'une augmentation au cours de chaque demi-journée. Le schéma est donc le suivant : **le niveau de vigilance et les performances progressent du début jusqu'à la fin de la matinée scolaire, s'abaissent après le déjeuner, puis progressent à nouveau au cours de l'après-midi** (INSERM, 2001).

Sur ce constat, Hubert Montagner estime que **les temps des écoles françaises ne sont pas adaptés aux rythmes de l'enfant** (Montagner, 2009). Selon Montagner, la journée scolaire, trop longue, entraîne chez l'enfant des difficultés à rester vigilant et attentif, à traiter les informations, et donc à comprendre et à apprendre.

Janvier et Testu montrent de leur côté que le rythme de l'attention des enfants entre 4 et 6 ans est assez bref. Ce rythme rapide s'estompe ensuite avec l'âge et une rythmicité plus lente se met progressivement en place entre 6 et 11 ans. Les auteurs jugent ainsi « inadapté de proposer les mêmes emplois du temps journaliers à des enfants de maternelle et de cycle élémentaire » (Janvier et Testu, 2005).

Selon Touitou et Bégué (2010), lorsque l'horloge biologique n'est plus en phase avec les facteurs de l'environnement, les enfants subissent une **désynchronisation qui entraîne fatigue et difficultés d'apprentissage**. Ils insistent également sur deux autres points :

- Sur la question des rythmes hebdomadaires, ils notent l'influence néfaste de la semaine de quatre jours. Selon eux, la vigilance et les performances des enfants en pâtiraient les deux premiers jours de la semaine, conséquence de la désynchronisation opérée par un week-end de deux jours entiers.
- Ils avancent qu'il existerait des variations annuelles de la résistance à l'environnement. Ainsi les périodes difficiles pour l'enfant seraient l'automne et le dernier mois d'hiver, périodes pendant lesquelles les enfants seraient plus fatigués et souvent plus malades.

Les limites de ces résultats

Les travaux issus de la chronobiologie et de la chronopsychologie se sont particulièrement penchés sur l'âge de la scolarité à l'école maternelle et primaire, mais fournissent **très peu d'éléments sur le rythme des collégiens**. Or le passage du primaire au collège entraîne une rupture importante de rythme pour les élèves : succession de professeurs dans la journée, emplois du temps parfois décousus, multiplicité de classes et de salles, taille de l'établissement et environnement. Les travaux des chronobiologistes et des chronopsychologues se sont très peu intéressés à ces changements. Il est donc difficile de les utiliser pour analyser les rythmes scolaires des collégiens.

De plus, s'il semble nécessaire de tenir compte des résultats issus des travaux des chronobiologistes et des chronopsychologues sur les rythmes de l'enfant, certains chercheurs, comme Sue et Gaccia (2005), mettent en garde contre la tentation de limiter le traitement des questions de rythmes scolaires à cette approche : « Il ne s'agit pas d'attribuer à la chronopsychologie des pouvoirs miraculeux pour lutter contre l'échec scolaire. » Pour eux, il faut aussi « éduquer les enfants pour qu'ils sachent eux-mêmes à quels moments ils sont fatigués et qu'ils puissent l'exprimer ».

4. L'impact de l'aménagement du temps scolaire sur les résultats scolaires

Les chercheurs s'accordent à pointer le **lien entre la gestion du temps scolaire et le traitement des difficultés d'apprentissage ou, plus encore, l'efficacité des pratiques d'enseignement** (Attali et Bressoux, 2002). Mais ce lien est le plus souvent indirect et délicat à évaluer précisément.

Impact d'organisations du temps alternatives

Ces dernières années, l'organisation du temps scolaire s'est modifiée à la fois en termes de volume et en termes d'usage par les enseignants et les élèves.

D'abord, dans les 30 dernières années, si le temps de présence des élèves à l'école est resté stable, le nombre d'heures d'enseignement *stricto sensu* a fortement diminué sans qu'on puisse en apprécier l'impact sur le niveau de connaissances des élèves. Si on compare entre **pays, on ne constate en effet pas de lien entre nombre d'heures d'enseignement et résultats** des élèves (OCDE, 2010).

Ensuite, les activités péri-éducatives et périscolaires, le soutien scolaire ou l'accompagnement éducatif se sont ajoutés à l'horaire standard de cours des élèves, tout en contribuant évidemment, de manière plus ou moins directe, à leurs apprentissages. De ce fait, **la journée des collégiens est de moins en moins uniforme et varie en fonction du niveau scolaire mais aussi des ressources et des choix des familles**. Du reste les études de la dimension quantitative du temps d'enseignement à l'école primaire montrent que l'impact sur les apprentissages est moins dû au volume qu'à l'usage du temps par les enseignants et plus encore par les élèves (Perrot, 1987 ; Altet *et al.*, 1994 et 1996).

Il est important de ne pas confondre ce que nous qualifions d'usage du temps avec les choix localement effectués en matière d'aménagement du temps scolaire, notamment en rapport avec les activités périscolaires. Les recherches françaises, concentrées encore une fois sur le niveau de l'enseignement primaire, montrent ainsi que **les différents aménagements institutionnels du temps de l'enfant n'ont qu'un faible impact sur les acquisitions des élèves** (Bressoux *et al.*, 1998 ; Abernot *et al.*, 1998). Cependant, Testu (2000) met en évidence le fait que des élèves de zone d'éducation prioritaire qui ont bénéficié de l'intégration des activités périscolaires dans leur temps scolaire ont un comportement plus stable tout en gardant le même rythme d'apprentissage. Ce résultat tendrait donc à faire valoir que **l'impact d'un aménagement alternatif du temps des élèves porte sur leur équilibre psychologique et leur socialisation plus que sur leurs apprentissages**.

Enfin toutes les études internationales s'accordent à considérer que tout est affaire d'usage par les élèves du temps scolaire et qu'au bout du compte, l'augmentation du volume horaire d'enseignement n'a qu'un effet médiocre sur les résultats (Benavot, 2004 ; Mass'2020, 2010). Les principales préconisations, certes faites pour les élèves de l'école primaire, peuvent ainsi se résumer : limitation du temps d'enseignement à une vingtaine d'heures par semaine, réparties sur 4 jours et demi à 5 jours, soit des journées moins longues ; activités d'apprentissage situées surtout en milieu de demi-journée ; débuts de matinée et d'après-midi réservés aux activités non scolaires (Suchaut, 2009).

Il est délicat d'extrapoler à partir de recherches faites presque toutes sur les seuls élèves du primaire. Mais on peut estimer qu'une partie de leurs résultats peuvent être transposés au collège, notamment ces dernières conclusions qui tendent à accréditer le principe d'un aménagement alternatif du temps collégien du type de celui qui est proposé dans le cadre de l'expérimentation « cours le matin, sport l'après-midi ».

Impact de la pratique sportive

On se rappelle que, dès 1932, le sociologue américain Willard Waller avait insisté sur le rôle structurant des activités sportives à l'école, qui canalisent et régulent les tensions, codifient et apprennent les valeurs, tout en participant à une forme de contrôle social qui contribue en fait à la socialisation des individus dans une société donnée. Il n'est donc pas surprenant que les travaux plus récents de Gilles Klein (1991) insistent avec raison sur le fait que **la place et le rôle des activités physiques et sportives à l'école sont la résultante de choix politiques** qu'il faut interpréter comme tels. On peut ainsi discerner d'importantes différences d'un pays à l'autre concernant cette place et ce rôle, de même que sur leur contenu même. Ceci amène à poser la question des savoirs et compétences privilégiés et des objectifs visés à travers ce type d'activités.

Par ailleurs les mesures de décentralisation des années 1980 ont entraîné une forte délégation des interprétations du cadre national et ouvert la voie aux initiatives locales, qui touchent en particulier les activités physiques et sportives. Ensuite **les évolutions techniques et sociétales ont suscité une remise en question de l'organisation du sport à l'école**, très perceptible dans certains pays comme le Royaume-Uni, la France ou certains Länder allemands (Klein, 2003). Enfin la valorisation d'une approche par les compétences, dans les années 1990, a conduit à resituer les objectifs des activités physiques et sportives dans des ensembles plus vastes et transversaux par rapport auxquels elles apportent une contribution décisive en complément d'autres activités. Ces activités ont donc aujourd'hui vocation à proposer des contenus exemplaires et généralisables, censés permettre de « devancer l'évolution de la société et des pratiques sociales » (*op. cit.* p.46). Cette évolution aboutit à transformer le rôle socialisant du sport à l'école, désormais destiné non à intégrer de façon passive les élèves mais à leur conférer un rôle actif et personnel dans cette socialisation.

A partir de là se pose la question de la relation entre sport et école : **le sport doit-il être partie prenante du curriculum scolaire ou s'en détacher pour mieux participer à l'éducation des enfants et des jeunes, par exemple en trouvant sa place dans des lieux et des structures spécifiques** ? La question est pleinement posée dans le cadre du rapport dialectique recherché entre « les cours le matin » et le « sport l'après-midi ».

5. Les expériences françaises d'aménagement du temps scolaire

Chronologie commentée de ces expériences

Dans l'analyse des politiques publiques en matière d'aménagement du temps et des rythmes scolaires, on peut distinguer **deux grandes périodes : avant et après les années 1980**.

Jusqu'au début des années 1980, c'est **l'organisation socio-économique qui détermine les décisions sur le temps de travail et les vacances**. Si des considérations médicales et pédagogiques émergent, elles restent sans influence déterminante sur les mesures prises.

A cette époque, les mesures se situent quasi exclusivement dans la perspective de l'organisation annuelle et nationale du calendrier scolaire et de ses conséquences. Cependant, **dans les années 1950 et 1960, le 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 (classes 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, son environnement et ses partenaires sont accompagnées par le tissu associatif.

Dans les années 1980 et jusqu'à aujourd'hui, **l'intérêt de l'enfant et les considérations pédagogiques prennent progressivement plus d'importance**. On s'attache davantage aux rythmes hebdomadaires et journaliers pour mieux prendre en compte les besoins de l'enfant. Parallèlement, 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.

En 1984, la circulaire dite Calmat-Chevènement apporte une orientation nouvelle qui, pour la première fois, préconise « le développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux ». Cette circulaire va ouvrir la possibilité, à la demande de l'équipe des maîtres, de faire appel à des intervenants extérieurs agréés. C'est à cette époque que sont mis en place les **premiers « aménagements du temps scolaire »** (ATS).

En 1990, la circulaire Jospin-Bambuck-Lang traduit une 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, à contribuer à son insertion sociale et culturelle, à faciliter sa réussite scolaire.

Cette circulaire 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.

Entre 1991 et 1993, plusieurs circulaires 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). Elles visent entre autre l'articulation avec la politique de la ville et la politique des ZEP et la prise en compte des spécificités du milieu rural à travers un « projet éducatif local ». De plus elles préconisent le 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).

En 1995, une circulaire interministérielle (Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la culture et Ministère de la jeunesse et des sports) pérennise la politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ). Le contrat ARVEJ doit ainsi 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.

En 1998, le gouvernement affirme sa volonté de poursuivre cette politique en faveur des enfants et des jeunes à travers la mise en place des contrats éducatifs locaux (CEL). Le souhait de l'Etat est alors de mobiliser tous les partenaires (administrations et établissements de l'Etat, collectivités territoriales, organismes à vocation sociale et familles) afin d'élaborer un **projet éducatif qui 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 de rendre cohérents les dispositifs existants en veillant à une meilleure caractérisation et à une bonne articulation entre temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. En donnant à l'inspecteur d'académie, conjointement avec le préfet, la responsabilité du groupe de pilotage départemental, la circulaire sur les CEL effectue un recentrage sur l'école en mettant l'accent sur l'importance des projets des écoles et des collèges, autour desquels doivent s'articuler les actions du projet éducatif local.

En 2008, un décret met en place une réorganisation du temps scolaire pour les écoles maternelles et élémentaires sur **quatre jours**. L'emploi du temps hebdomadaire comprend 24 heures d'enseignement pour tous les élèves, plus deux heures d'aide personnalisée pour les élèves en difficulté. Ces 24 heures d'enseignement se répartissent à raison de 6 heures par jour, de 8h30 à 16h30, les lundi, mardi, jeudi et vendredi. Deux types de dérogation sont admis. L'une concerne l'aménagement de l'année scolaire : des adaptations du calendrier scolaire national peuvent être décidées par le recteur d'académie pour tenir compte des situations locales. L'autre permet un aménagement de la semaine scolaire. Ainsi les établissements ont-ils la possibilité de transférer les cours du samedi au mercredi matin sur proposition du conseil d'école, après avis de la commune et accord de l'inspection académique.

Ce bref rappel historique des politiques publiques en matière d'aménagement du temps et des rythmes scolaires montrent que **dès les années 1980, des établissements ont mis en place des initiatives relatives aux rythmes scolaires**. Aménagement de la journée, activités sportives ou artistiques l'après-midi, réduction de la durée des cours, mise en place d'« études » assurées par les enseignants.

La partie suivante en propose quelques exemples emblématiques ou présentant un intérêt particulier au regard de l'expérimentation « cours le matin, sport l'après-midi ».

Focus sur une sélection d'expériences menées en France

Fiche expérience de la ville d'Épinal

<p>➤ Principe : classe la matinée, activités sportives et culturelles l'après-midi</p> <p>➤ Public ciblé : classes de maternelle et primaire</p>	
Contenu de l'expérience	
Contexte et origine de l'expérience	<p>En 1989, la Ville d'Épinal a développé une politique éducative innovante en matière d'aménagement des rythmes scolaires, basée sur un temps scolaire le matin et des activités sportives et culturelles l'après-midi. En collaboration avec l'inspection académique, un projet pilote de réaménagement du rythme scolaire dans les écoles de la ville, appelé « l'aménagement du temps de l'enfant » (ATE) a été mis en place. Il qui procède à un allègement des journées de classe pour la maternelle et le primaire, tout en réduisant la durée des vacances scolaires de trois semaines environ pour assurer un volume horaire annuel de temps scolaire équivalent aux écoles en horaires traditionnels.</p> <p>En septembre 1989 : une école maternelle et élémentaire se lance dans le projet avec 1/3 des élèves et avec l'accord des parents et le volontariat des enseignants. Elles seront rejointes au fil des années par d'autres écoles.</p> <p>En 2009-2010 : ce sont 10 écoles maternelles et élémentaires (sur 30), totalisant 1074 enfants, qui ont adopté cette organisation du temps, toujours sur la base du volontariat.</p>
Actions proposées	<p>Sur la base du volontariat : possibilité de pratiquer 2 après-midi par semaine de 14h à 16h30 pour les élémentaires et à partir de 15h30 pour les maternelles petite section (après la sieste), des activités sportives, culturelles et scientifiques. Les enfants sont transportés en bus sur les lieux de pratiques adaptés et sont encadrés par des animateurs de clubs, associations ou des éducateurs sportifs municipaux.</p> <p>Dans la première version du dispositif ATE, les cours étaient répartis sur cinq matinées de quatre heures, de 8 h à 12 h, et un seul après-midi, de 14 h à 16 h 30. Le temps libéré était consacré à ces activités. Depuis la réforme Darcos de 2008 aboutissant à la généralisation de la semaine de quatre jours, seules deux demi-journées sont affectées à ces activités.</p>
Objectifs et enjeux	<p>Quatre objectifs ont présidé à la mise en place de ce système :</p> <ul style="list-style-type: none"> - coller au rythme biologique de l'enfant, - réconcilier l'enfant avec l'école grâce à de nombreuses activités annexes, - faire en sorte que l'écolier devienne citoyen de sa ville en le mettant en relation avec les éducateurs, les animateurs, en l'accueillant dans les structures culturelles et sportives, - réduire les inégalités en donnant les mêmes possibilités d'accès aux structures.
Moyens mis en œuvre (humains, techniques, financiers)	<p>L'ATE : une des grandes priorités de l'action municipale à Épinal, qui a consenti à de lourds engagements pour la réussite du dispositif</p> <ul style="list-style-type: none"> - En matière de personnel qualifié avec le recrutement de dix coordinateurs (un par école) chargés d'assurer la bonne articulation du dispositif entre le service municipal de l'éducation et la jeunesse et les établissements scolaires, chargés de leur côté de mettre en place un projet pédagogique accompagnant les activités proposées aux élèves. Ces coordinateurs sont soutenus par un encadrement qualifié composé d'agents municipaux titulaires de formations spécifiques et spécialisées (animateurs territoriaux, éducateurs sportifs, adjoints d'animation ou encore opérateurs des APS) leur permettant d'encadrer l'ensemble des activités. Au total, 97 animateurs et coordinateurs interviennent dans le cadre de l'Aménagement du Temps de l'Enfant. Les intervenants sont titulaires ou contractuels de la Ville d'Épinal ou mis à disposition par conventions signées avec les associations sportives, culturelles, les structures de proximité comme les centres sociaux, avec également Profession Sport Animation et l'Education Nationale. 98 % des intervenants ont au moins le BAFA ou un diplôme équivalent homologué par le ministère jeunesse et sports. Toutes ces personnes ont la possibilité de suivre des formations complémentaires afin de tendre vers une polyvalence de leurs compétences. Une charte de qualité a été signée avec la CAF définissant un mode de fonctionnement et une gestion administrative très stricte. - En matière d'équipement : la ville a dû acquérir de nouveaux équipements consacrés à la fois à la pratique du sport en club et aux activités liées à l'ATE. - En matière de transport : pour assurer le transport des élèves depuis leurs écoles jusqu'aux lieux de pratique des activités.

	<p>Les différents partenaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Financiers : La Caisse d'allocations familiales, le ministère de la jeunesse et des sports, la direction régionale des affaires culturelles ; • Pédagogiques : inspection académique, inspection de l'éducation nationale, direction de la jeunesse et des sports ; • Associatifs : Centres sociaux, MJC, associations. <p>Des commissions de suivi trimestriel réunissent tous ces partenaires, la Ville d'Epinal, les enseignants, les parents d'élèves, le médecin scolaire afin de favoriser le dialogue et d'évaluer régulièrement le dispositif.</p>
Bilan et perspectives	
Facteurs de réussite	<p>Sur 2 849 élèves spinaliens, 1 074 élèves bénéficient de l'Aménagement du Temps de l'Enfant et ont démarré les activités sportives et culturelles depuis septembre 2010 (dont 445 élèves répartis dans 5 écoles maternelles et 629 élèves d'écoles primaires d'Epinal).</p> <p>Pour l'équipe municipale, ce dispositif éducatif a conduit à une démocratisation dans l'accès aux activités sportives, culturelles et scientifiques proposées par la ville. Les activités proposées dans le cadre de l'ATE sont directement assurées par la municipalité sur un temps qui n'est plus « scolaire » (même si, pour des modalités pratiques et pour ne pas décontenancer les élèves, leur prise en charge par les animateurs pour rejoindre les équipements dédiés se passe au sein des écoles, avant d'y revenir en fin d'activité).</p> <p>Pour l'équipe municipale, l'ATE n'est pas une activité complémentaire dans l'école juste après le temps scolaire. Il s'agit dès sa mise en place d'un véritable projet d'éducation globale destiné à l'acquisition de nouvelles compétences et d'accès à la citoyenneté à travers la fréquentation de l'ensemble des lieux publics de la ville.</p> <p>Même si l'éducation nationale n'a jamais souhaité publier de résultats d'enquête sur les effets de l'ATE, malgré des demandes de la ville, plusieurs indicateurs apportent des éléments sur les effets du dispositif.</p> <p>Sur le plan du niveau scolaire, les évaluations obligatoires du primaire et d'entrée au collège ont montré que les résultats des enfants ayant suivi une scolarité en ATE se situaient au même niveau que ceux obtenus par des élèves suivant le système « traditionnel ».</p> <p>De plus, selon les équipes pédagogiques, les enfants en ATE semblent démontrer plus de capacité d'adaptation lors de leur arrivée au collège, font preuve d'autonomie, de curiosité. On peut supposer que la fréquentation des nombreux interlocuteurs qu'ils ont pu croiser durant le primaire, mais aussi le séquençage des temps avec des repères éducatifs dissociés expliquent ces constats.</p>
Difficultés rencontrées	<p>Si aujourd'hui les enseignants expriment une certaine satisfaction à l'égard du projet, cela n'a pas toujours été le cas. En effet, ce projet a semble-t-il connu des débuts difficiles, en particulier du côté des enseignants. Il a fallu changer les habitudes, s'organiser avec un nouvel emploi du temps, accepter que d'autres adultes viennent s'occuper d'éducation (il n'y a aucune délégation d'enseignement sur le hors temps scolaire).</p> <p>Une information a été mise en place pour permettre aux enseignants de se doter des connaissances de base pour mieux gérer le temps de classe.</p>
Références bibliographiques	<ul style="list-style-type: none"> - Sue Roger (dir.) et Yves Rondel, « Rythmes de vie et éducation », <i>Les cahiers Millénaires</i> N°24, 2010 - Site de la ville d'Epinal : http://www.epinal.fr/

Fiche expérience du groupe scolaire de l'Isoret à Angers

<p>➤ Principe : une semaine de 4,5 jours, des cours le mercredi matin et des après-midi allégés</p> <p>➤ Public ciblé : 4 écoles maternelles et 6 primaires</p>	
Contenu de l'expérience	
Contexte et origine de l'expérience	<p>Suite à la publication du décret de mai 2008 par le ministère de l'éducation nationale réorganisant le calendrier scolaire pour les écoles maternelles et élémentaires sur quatre jours, la ville d'Angers s'est engagée dans une réflexion sur l'organisation du rythme scolaire avec l'ensemble des écoles de la ville.</p> <p>En novembre 2008, la ville d'Angers a organisé les Journées de la démocratie locale et la 1^{re} conférence des parents. Au cours de ces rencontres, de nombreux témoignages de parents, d'enseignants et d'associations évoquaient les difficultés et inquiétudes ressenties (surcharge, fatigue, stress...) suite à la mise en place de la semaine de quatre jours.</p> <p>La Ville d'Angers, soucieuse des incidences possibles du décret de mai 2008 sur les rythmes et la réussite des enfants, a engagé au 1^{er} semestre 2009 une vaste concertation auprès des écoles (publiques et privées) sur une période de 6 mois.</p> <p>Au cours de la concertation, des questionnaires ont été distribués aux participants. Les résultats sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 53 % des écoles regrettent la suppression du samedi matin ; - 57% jugent la journée de 6h trop longue ; - 37% sont favorables au redéploiement sur 9 demi-journées incluant le mercredi matin. <p>Respectant le choix des établissements, la Ville d'Angers n'a pas souhaité généraliser l'école le mercredi matin. Certains groupes scolaires, comme celui de l'Isoret, ont exprimé la volonté de tester un nouveau rythme scolaire.</p> <p>Le groupe scolaire de l'Isoret regroupe une école maternelle et une école élémentaire. Implanté dans un quartier jouxtant une zone d'éducation prioritaire, il regroupe un public très hétérogène quant aux catégories socioprofessionnelles. 250 enfants y sont inscrits.</p>
Actions proposées	<p>L'aménagement élaboré privilégie l'apprentissage des matières fondamentales en matinée en intégrant des cours le mercredi matin. Les temps scolaires de l'après-midi sont eux raccourcis et se terminent à 15h30. La deuxième partie de l'après-midi est consacrée à l'aide personnalisée et à des activités périscolaires facultatives et gratuites. Conçues en collaboration avec les partenaires locaux (maison de quartier, associations, centre de loisirs, clubs...), il peut s'agir d'activités culturelles, éducatives ou sportives.</p> <p>Le temps de midi a été conçu comme un temps de récupération. La durée de la pause est réduite (moins 15 mn) avec la mise en place d'un self et en complément après le déjeuner des activités de détente sont privilégiées. La garderie en fin de journée est, quant à elle, prolongée de 30mn (de 16h45 à 18h30).</p>
Objectifs et enjeux	<p>Cette expérimentation a deux objectifs : le bien-être et la réussite scolaire de l'enfant.</p> <p>En se basant sur les résultats des travaux des chronobiologistes, la Ville d'Angers a souhaité mieux articuler les différents temps et activités, mieux les équilibrer, tout en conservant des repères structurants et en prenant en compte les temps indispensables de récupération.</p>

Moyens mis en œuvre (humains, techniques, financiers)	<p>Pour la ville, la modification du calendrier scolaire est un enjeu important qui a de nombreuses incidences : sur les accueils du matin et soir, la restauration, les activités péri et extrascolaires. Ainsi, pour la ville d'Angers, l'évolution des temps de l'enfant ne peut être pensée sans prendre en compte l'offre socio-éducative sportive, culturelle et artistique locale.</p> <p>Les activités périscolaires facultatives et gratuites ont été conçues en collaboration avec les partenaires locaux (maison de quartier, associations, centre de loisirs, clubs...), il peut s'agir d'activités culturelles, éducatives ou sportives (aquariophilie, menuiserie, cuisine, robotique, échecs, bridge, jardinage, sport..)</p> <p>Pour les enfants fréquentant un accueil de loisirs le mercredi, la Ville d'Angers a mis en place un service de transport depuis l'école vers 3 accueils de loisir. Un bus conduit les enfants pour 12h dans leur accueil de loisirs où ils déjeunent et suivent des activités l'après-midi au même rythme que les enfants présents le matin.</p> <p>L'expérimentation du groupe scolaire de l'Isoret a été prévue sur une durée de 3 ans à partir de septembre 2010 avec un bilan tous les deux mois pendant la première année. Ce rythme a été appliqué jusqu'en septembre 2012 pour permettre une évaluation de l'expérimentation. Cette évaluation est réalisée en commun avec quatre autres villes qui ont engagé des expérimentations similaires : Brest, Nevers, La Roche-sur-Yon et Lyon.</p>
Bilan et perspectives	
Facteurs de réussite	<p>Cette expérimentation fait l'objet d'une évaluation menée par Claire Leconte, professeure chronobiologiste et professeure en psychologie de l'éducation, avec la collaboration de Christophe Boujon, maître de conférence en psychologie cognitive, de stagiaires de l'IUFM et d'étudiants. Elle vise à apprécier les incidences du nouveau rythme scolaire sur le développement de l'enfant : sommeil, vie quotidienne (petit déjeuner, alimentation...), attention et apprentissages, comportements (école, périscolaire, loisirs...), qualité de vie scolaire (climat...), professionnelle (enseignants, autres intervenants...), familiale (enfants et parents).</p> <p>"Tant que cette évaluation n'est pas faite, il est trop tôt pour tirer des conclusions", souligne Luc Belot, adjoint au maire chargé de l'éducation et de l'enfance. Toutefois, au terme de cette première année d'expérience, l'élus pointe quelques éléments de constat: "Les programmes ont pu être bouclés, ce qui n'est pas toujours le cas. Ensuite, du côté des parents comme des enseignants, personne n'a exprimé le souhait de changer d'établissement pour revenir à la semaine de quatre jours. Enfin, les enfants n'ont pas manifesté de fatigue particulière."</p> <p>Si l'évaluation est concluante, une généralisation de ce système pourrait être envisagée. L'adjoint précise néanmoins que sa généralisation : " ne pourra pas se faire du jour au lendemain. Un tel changement suppose de redéployer sur l'après-midi les activités traditionnelles du mercredi matin. Les associations et clubs sportifs par exemple, mais plus globalement toute la communauté éducative devra être associée pour que tout le monde s'y retrouve. Et en premier lieu les enfants."</p> <p>Un des facteurs de réussite de cette expérimentation semble être la stabilité, depuis une dizaine d'années, de l'équipe enseignante qui favorise les relations avec les familles et le développement de projets. De plus cette expérimentation est fortement accompagnée par l'association de parents d'élèves : l'APIEL (Association des Parents Indépendants de l'École Laïque de l'Isoret) qui apporte un soutien financier à ces actions et favorise le dialogue en organisant des ateliers parents-enfants.</p>
Difficultés rencontrées	<p>Pour les élèves et les parents, la première année de test a nécessité quelques ajustements, notamment en ce qui concerne l'articulation des activités avec les partenaires. Mais la plupart des parents exprime une certaine satisfaction quant à l'idée que leurs enfants puissent découvrir la poterie, la cuisine, l'aquariophilie, le sport, les échecs, la chorale, l'informatique...</p> <p>Pour les équipes d'animation, l'enjeu était grand de passer à ce nouveau rythme et nécessitait de nouvelles coordinations (prise en compte des métiers de chacun, de leurs fonctions et emplois du temps).</p> <p>Les améliorations envisagées : certains enseignants pensent réaménager certains temps pour respecter davantage le temps de sieste des enfants de maternelle.</p>
Références bibliographiques	<ul style="list-style-type: none"> - Dossier de presse, La ville d'Angers expérimente de nouveaux rythmes scolaires, 5 juin 2010.

<p>➤ Principe : cours le matin, éducation physique et sportive et des cours d'éducation musicale et d'arts plastiques l'après-midi (exemple issu de la première année d'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi »)</p> <p>➤ Public ciblé : élèves de cinquième</p>	
<p>Contenu de l'expérience</p>	
<p>Contexte et origine de l'expérience</p>	<p>Cette expérimentation a eu lieu sur l'année 2010/2011. Elle découlait d'une première expérimentation menée en 2009 pour les élèves de sixième. L'objectif principal de ce nouvel aménagement était d'atténuer la rupture avec l'école primaire et de favoriser l'adaptation au collège.</p> <p>Le collège de la Marquissanne est classé réseau Ambition réussite.</p>
<p>Actions proposées</p>	<p>Le projet a concerné les 4 classes de 5^e (celles qui avaient mis en place une expérimentation sur les rythmes scolaires l'année précédente). Le dispositif se décompose de la manière suivante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les cours ont lieu le matin de 8h30 à 9h50 puis de 10h05 à 11h30 ; - Les séquences d'enseignements sont plus longues soit 1h30 au lieu de 1h en français, mathématiques, langues et histoire géographie - Le nombre d'enseignements par jour est également réduit (deux enseignements le matin et deux l'après-midi). <p>Le dispositif a été enrichi par la mise en place de l'accompagnement éducatif de 11h30 à 12h. Trois classes ont une dominante sportive, l'autre ayant une dominante artistique et culturelle. Les cours sont concentrés sur les matinées de 8h à 12h, l'éducation physique et sportive (rugby, voile, judo, boxe...) sur un après-midi, les cours d'éducation musicale et d'arts plastiques sur un autre après-midi, le mercredi après-midi est consacré à l'Union nationale du sport scolaire (UNSS). Les deux après-midi restants par classe sont réservés aux activités sportives, culturelles ou artistiques.</p> <p>Tout au long de l'année, les adolescents se sont initiés au rugby, à la boxe, aux échecs, au judo. Ils ont suivi des ateliers d'éducation à la santé et passé leur brevet de secourisme. Les activités ont été choisies en fonction de la disponibilité des installations mises à disposition par la municipalité. Toutes les activités sportives ont été encadrées par des professeurs d'EPS et des brevets d'Etat.</p> <p>Concernant les activités culturelles, les élèves ont été accompagnés par des professionnels de Châteauvallon (Centre national de création et de diffusion culturelles), de l'opéra de Toulon Provence Méditerranée, du Pôle jeune public (équipement culturel géré par la communauté d'agglomération), du Conservatoire national de région et du Festival de musique de Toulon.</p>
<p>Objectifs et enjeux</p>	<p>Les objectifs de l'expérimentation de l'année 2010 / 2011 pour les élèves de cinquième étaient de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - faire progresser les élèves ; - amener tous les élèves au niveau attendu de connaissances et de compétences ; - réduire la fracture entre l'école et le collège ; - soutenir les élèves en difficulté sans négliger les meilleurs, tout en valorisant leurs compétences et en développant leur curiosité.

Moyens mis en œuvre (humains, techniques, financiers)	<p>Ce dispositif s'est appuyé sur un engagement des équipes éducatives et sur un partenariat avec la municipalité de Toulon et le tissu associatif.</p> <p>Le parcours culturel et artistique a bénéficié du soutien du Centre culturel de Châteauvallon, du Pôle Jeune Public des Comoni, de l'opéra de Toulon, du Festival de musique de Toulon et de sa région, du chargé de mission de l'action culturelle de l'Inspection Académique du Var, du service culturel de la ville de Toulon et du conseil général du Var.</p> <p>Un comité de pilotage constitué d'élèves, de parents, de professeurs et d'intervenants du collège a été chargé, sous l'égide de la direction, de suivre l'expérimentation.</p>
Bilan et perspectives	
Facteurs de réussite	<p>Les équipes pédagogiques semblaient considérer à l'issue de cette première année que la démarche prenait « une tournure positive ». Selon elles, cette expérimentation permet de placer les élèves dans des situations qui imposent de se dépasser soi-même. Ce dispositif apporterait un plus dans l'acquisition des compétences.</p> <p>Au niveau de l'organisation et de la vie scolaire, ce dispositif a permis de supprimer les interours de 9h et de 11h, ce qui a eu pour conséquences une réduction des retards, de l'agitation, ainsi que des déperditions en temps en déplacement.</p> <p>Au niveau des compétences et des valeurs, « le but n'est pas d'en faire des sportifs ou des artistes. C'est de développer, par le biais des activités, des compétences qu'on retrouve à l'école : des règles, du respect de soi et des autres, des valeurs », souligne le principal de l'établissement.</p> <p>Pour le principal, les retombées positives ne font aucun doute : « La situation était déjà nettement améliorée avec les nouveaux rythmes mis en place dans le collège pour les sixièmes. Meilleurs résultats, meilleurs comportements. Il n'y a pas eu de dégradation en cinquième. Les comportements et résultats restent meilleurs qu'avant l'expérience. Le seul bémol concerne l'hygiène de vie. Les élèves passent toujours beaucoup de temps devant la télé et ne mangent pas forcément mieux. »</p>
Difficultés rencontrées	<p>Les syndicats d'enseignants locaux, en particulier le Snes-FSU de l'académie de Nice, ont vivement contesté ce dispositif. Selon ce dernier, il ne permet pas de gommer toutes les difficultés rencontrées au sein de l'établissement classé Ambition réussite. Ils ont qualifié l'expérimentation de « pur affichage », et jugé qu'il ne concernait, au niveau local, qu' « un nombre infime d'élèves ».</p>
Références bibliographiques	<ul style="list-style-type: none"> - Conférence nationale sur les rythmes scolaires, Fiche de synthèse des expériences académiques, 2011.

Fiche expérience du collège Clithène, à Bordeaux

<p align="center">➤ Principe : une réorganisation sur le contenu pédagogique et sur le temps scolaire</p> <p align="center">➤ Public ciblé : collégiens</p>	
<p>Contenu de l'expérience</p>	
<p>Contexte et origine de l'expérience</p>	<p>Le projet mis en œuvre dans le collège public Clithène est présenté comme une expérimentation unique en France. Validé par le CNIRS (Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire) en 2001, l'établissement a été créé en septembre 2002 dans un quartier populaire de Bordeaux. Il compte une centaine d'élèves.</p> <p>L'expérimentation concerne sur le collège, et porte tant sur le plan pédagogique et éducatif que sur celui de l'organisation générale.</p>
<p>Actions proposées</p>	<p>Le matin, un temps d'accueil est mis en place pour les élèves. Tous les élèves doivent être présents au sein de l'établissement à 8 h 30. Les élèves choisissent eux-mêmes le contenu de ce temps d'accueil (participation aux pôles (CDI, salle informatique, petit déjeuner, pôles occasionnels en arts plastiques, musique), déambulation, etc). Les cours débutent ensuite à 9 h.</p> <p>La journée s'organise autour de séquences de cours. Ainsi sur les temps « forts », les cours disciplinaires, le matin ; l'aide au travail, le soir. Sur le temps « faible » de début d'après-midi, les ateliers où les élèves sont placés en situation de production plutôt qu'en situation magistrale. Le temps scolaire se décompose de la manière suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un 1/3 temps est consacré aux disciplines générales de base, intégrant de la pédagogie diversifiée (75 % minimum des horaires prévus en mathématiques, français, LV1 et 60 % en histoire, géographie et sciences expérimentales) ; - Un 1/3 temps est consacré à l'interdisciplinarité. Les élèves travaillent par projets. Ils s'organisent sur deux plages de deux heures par semaine (une le matin et une l'après-midi) et sur les semaines interdisciplinaires (deux semaines par trimestre). - Pour finir, un 1/3 temps est consacré à la formation artistique, sportive, technique et technologique, éducation aux médias, théâtre, solidarité ou encore des ateliers de découverte de la voie professionnelle. Ces activités prennent la forme d'ateliers trimestriels.
<p>Objectifs et enjeux</p>	<p>La priorité affichée au départ de ce projet est d'assurer la mixité sociale au sein de l'établissement.</p> <p>Cette expérimentation s'articule en particuliers autour de trois axes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Susciter l'intérêt et la motivation par la diversification pédagogique, pour permettre la réussite de chaque élève et lutter préventivement contre l'échec, le décrochage scolaire ; - Prévenir la violence en mettant la totalité d'un établissement au service de cette mission ; - Permettre un apprentissage authentique de la démocratie par la mise en situation réelle, la responsabilisation progressive.

Moyens mis en œuvre (humains, techniques, financiers)	<p>Pour mettre en œuvre ce projet, l'établissement s'est engagé dans une réflexion autour du temps de service des professeurs, qui a été repensé. En effet, le décret de 1950 fixe le temps de service des professeurs à 36 h soit 18 h de cours et 18 h de préparation. Dans l'établissement, le temps de présence dans l'établissement est de 24 h qui se décomposent en temps d'enseignement (13 h-15 h), tutorat et temps réservés à l'aide et au conseil des élèves (3-5 h), concertation en équipe (2 h), implication dans la vie de l'établissement (3 h), remplacements/formation (1 h).</p> <p>L'établissement met au centre de ces préoccupations, la construction d'un travail en équipe. Ce travail passe par des réunions de concertation hebdomadaire (2 h) qui sont l'occasion d'échanger sur toutes les activités de l'établissement. Cette démarche passe également par un travail collectif qui permet de se centrer sur les acquis essentiels, sur le « quoi apprendre d'essentiel ». Ce travail est aussi vu comme l'occasion "d'outiller" les professeurs et de diffuser les "bonnes pratiques".</p> <p>Cette organisation permet la mise en œuvre d'une gestion de ressources humaines basée sur la participation des enseignants. Selon l'équipe pédagogique, cette organisation engendrerait une plus grande motivation de la part des enseignants, mais également le sentiment d'appartenir à une équipe, un établissement et d'avoir de l'emprise sur leur métier.</p> <p>Au centre de cette organisation, l'équipe pédagogique tente de construire les conditions d'une vraie communauté éducative. Ainsi la place et le rôle des élèves ont été repensés, avec notamment une participation effective des élèves (rôles pédagogiques dans les cours et éducatifs à l'extérieur), des lieux et des temps de paroles institutionnalisés, une responsabilisation progressive, des activités systématiquement resituées dans une perspective de formation des collégiens.</p>
Bilan et perspectives	
Facteurs de réussite	<p>Clisthène affiche des résultats encourageants. Pour la 1^{re} promotion d'élèves ayant fait les 4 ans au collège à Clisthène, 85 % ont eu le brevet dont 70 % de mentions. Pour la 2^e promotion, Clisthène a obtenu les meilleurs résultats du département de la Gironde (96 % au brevet des collèges 2007, le taux de réussite à l'échelle nationale étant de 81.7% cette année là). Sur les années 2005-2009, le taux de réussite au brevet a été de 86 %.</p> <p>De plus le collège a compté peu d'absences de la part des élèves, et pratiquement pas de violence et d'incivilités.</p> <p>Le collège s'est efforcé de mettre en place un véritable échange avec les parents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un groupe de tutorat a été mis en place. Il constitue un lieu d'échange entre les parents et l'équipe pédagogique pour permettre le passage de l'information et le suivi de chaque élève. - Un conseil consultatif se réunit chaque mois, il est l'occasion pour l'équipe pédagogique de consulter les parents et de les impliquer dans la vie du collège.
Difficultés rencontrées	<p>Certains enseignants se sont posés la question de la place réservée à certaines disciplines (arts plastiques, éducation musicale, EPS). Ils craignaient une mise à l'écart de ces disciplines, voire un risque de marginalisation au profit des disciplines plus « académiques ».</p> <p>Par ailleurs, certains membres des équipes ont exprimé un manque de préparation à la mise en place de cette démarche.</p>
Références bibliographiques	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport rythmes scolaires, Les rythmes scolaires à Clisthène, 2011. - Pantanella Raoul, Reportage dans un collège expérimental : Clisthène, ou l'innovation vécue, avril 2003.

6. Les expériences internationales d'aménagement du temps scolaire

L'organisation du temps scolaire à l'étranger

Comme évoqué dans la première partie, le nombre d'heures de cours des collèges français se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE mais se distingue par la concentration des horaires scolaires sur un nombre limité de jours, des semaines plus courtes, des journées plus longues, des vacances d'été et des congés intermédiaires d'hiver plus longs.

Pour éclairer cette singularité française, sont présentés ci-après quelques exemples d'organisation du temps scolaire en Europe et aux Etats-Unis, ainsi que les débats que ces organisations soulèvent.

Zoom sur l'Europe

La Suisse

Le système éducatif suisse est caractérisé par une structure fortement décentralisée. Les compétences en matière d'éducation sont partagées entre la confédération, les cantons et les communes, mais c'est au niveau cantonal que la plupart des décisions qui concernent l'enseignement primaire et secondaire se prennent. Cette organisation décentralisée permet de prendre en compte les différences culturelles et linguistiques de chacune des régions.

Toutefois la Suisse est entrée plus récemment dans une phase d'harmonisation confédérale et de nombreux débats ont émergé autour de la question de l'organisation de la journée des écoliers et de leur accueil en dehors des horaires scolaires (matin, midi et après l'école avec devoirs surveillés). En effet, si chaque canton jouit d'une large autonomie pour organiser son système éducatif, le concept de **Tagesschule (école du matin)**, développé et promu par le think tank libéral Avenir Suisse (institution de droit privé, en principe indépendante des partis, à but non lucratif, regroupant des experts qui produisent des études et des propositions dans le domaine des politiques publiques), a rapidement reçu l'appui des autorités fédérales.

Depuis plusieurs années, de nombreuses voix se sont toutefois élevées, critiquant ce système et défendant le développement des **écoles à journée continue**. Aujourd'hui, ces écoles se développent principalement en Suisse alémanique mais aussi dans des communes urbaines de Suisse romande. Leur financement repose sur des subventions communales et fédérales, complétées par une contribution des parents, graduée selon leurs revenus (de 10 à 70 CHF pour une journée complète, incluant les repas, soit entre 8 et 54 €).

Il n'existe **pas encore d'évaluation nationale** sur les effets de l'école à journée continue. Cependant, l'étude longitudinale EduCare, financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique, et en avant l'incidence du type d'école fréquenté (école du matin ou Tagesschule) sur des élèves de 6 à 8 ans dans 11 cantons de Suisse alémanique. Les résultats montrent un **meilleur développement des enfants scolarisés à journée continue en termes de compétences élémentaires, de langage, de comportement, d'attitude sociale et d'équilibre émotionnel** (Schuepbach, 2009).

L'Allemagne

En Allemagne, la situation est sensiblement similaire à la Suisse. L'organisation de la journée des écoliers est décidée par les Länder. Au sein des établissements, la Schulkonferenz (organisme qui réunit les parents, les élèves, le directeur d'établissement et les enseignants) décide de l'organisation de la vie scolaire (répartition des cours, récréations), le transport scolaire, les activités à l'extérieur (visites, musées...). La tendance qui se dessine est celle de l'extension de l'autonomie financière des écoles et du développement, par chaque établissement, de programmes scolaires spécifiques.

Pour l'enseignement secondaire de niveau I (équivalent du collège en France), le nombre d'heures de cours par semaine varie de 28 à 30 les premières années, pour les élèves de 10 à 12 ans, et à 32, pour les 12-15 ans. Pour l'enseignement secondaire de niveau II, il n'existe pas un nombre maximal d'heures qui puisse s'appliquer à tous les établissements mais la moyenne est de 30h de cours par semaine, pour un système à plein temps. Les cours ont généralement lieu le matin, entre 7h30/8h30 et 13h30, pour les cours répartis sur cinq jours et entre 7h30/8h30 et 11h30, pour le système « à 6 jours ». Un nombre de plus en plus important d'établissements d'enseignement secondaire de niveau I propose désormais un accueil prolongé, couvrant au moins la plage horaire 7h30 -13/14h, ainsi qu'une offre d'activités extrascolaires, optionnelles et partiellement à la charge des familles.

Les débats actuels en Allemagne portent comme en Suisse sur **la question de la journée continue**. Le programme d'investissement Zukunft Bildung und Betreuung a alloué 4 milliards d'euros aux Länder afin d'augmenter le nombre d'établissements offrant un service d'accueil et des activités tout au long de la journée, les **Ganztagschulen (« écoles ouvertes toute la journée »)**. **Les activités proposées s'inscrivent dans la continuité des enseignements de la journée et vont du soutien individuel aux loisirs créatifs**. Les Länder sont responsables de la gestion du personnel et les établissements sont responsables du contenu pédagogique des activités. Le nombre d'écoles adhérentes au programme, au niveau national, était de 7 192 fin 2009. Le nombre de jeunes scolarisés dans des établissements « ouverts toute la journée » n'a cessé d'augmenter ces dernières années. Selon un rapport de la Kultusministerkonferenz, le nombre d'établissements proposant cette formule a doublé entre 2004 et 2008, progressant de 15% à plus de 30%. Cependant, le développement de la scolarisation à temps plein reste encore très hétérogène, selon les Länder.

Un important programme de recherche (StEG) a été mis en place dès le lancement des premières Ganztagschulen. Ce programme s'appuie sur une **étude longitudinale** auprès d'un échantillon de 343 écoles, 26 000 élèves ainsi que des parents et personnels scolaires ou périscolaires, interrogés en 2005, 2007 et 2009. Les résultats complets ne sont pas encore disponibles. Cependant, A. Cavet présente dans son article sur les rythmes scolaires (Cavet, 2011) les résultats partiels suivants :

- sur le long terme, on observe une **influence positive de l'école à temps plein sur les notes individuelles, la motivation et le comportement social des élèves** ;
- l'aide aux devoirs a une influence positive sur les notes et la motivation. Les études montrent cependant que l'intensité de la participation, mesurée par l'assiduité sur la semaine, n'a pas d'effet statistiquement significatif ;
- les élèves apprécient particulièrement la qualité des relations entre les tuteurs et les élèves et la prise en compte de leurs centres d'intérêts ;
- **les élèves apprécient les groupes de travail interdisciplinaires et les activités de loisirs, activités qui ont un impact positif sur leur attitude sociale** (baisse des comportements agressifs) ;
- contrairement à un préjugé fréquent dans l'opinion allemande, l'offre d'école à temps plein se répercute plutôt de façon profitable sur l'activité de famille. Le temps familial est alors utilisé plus consciemment et plus intensivement ;
- la fréquentation d'écoles à temps plein influence positivement l'activité professionnelle féminine, en particulier pour les mères d'élèves du primaire.

L'Espagne

En Espagne, la loi organique de l'Éducation (LOE, 2006) étend l'éducation générale de base et obligatoire à l'ensemble de la population âgée de 6 à 16 ans. L'éducation est obligatoire pendant 10 années. Elle comporte deux niveaux : l'enseignement primaire (de 6 à 12 ans) et l'enseignement secondaire (pour les élèves de 12 à 16 ans).

L'organisation du système scolaire espagnol est très décentralisée. L'État garantit l'égalité des citoyens face à l'éducation, définit la structure des cursus scolaires et pose les grands principes et les grandes orientations de l'enseignement. Le ministère dispose du pouvoir de légiférer et d'imposer une réglementation commune à toute l'Espagne. Mais les communautés autonomes peuvent aussi légiférer pour compléter les textes nationaux, et se chargent de la gestion fonctionnelle du système éducatif de la région. Ainsi chaque communauté autonome établit le calendrier scolaire pour l'année en suivant des critères établis par l'administration centrale afin de garantir l'homogénéité au niveau national.

En Espagne il existe deux types de journée scolaire : soit les enseignements ont lieu le matin (Jornada continua), soit les enseignements ont lieu le matin et l'après-midi (Jornada partida). Chaque établissement scolaire choisit le type de journée scolaire. Dans le secondaire, les établissements scolaires ouvrent cinq jours par semaine (du lundi au vendredi) avec une moyenne de 30 heures hebdomadaires pour l'enseignement secondaire. La majorité des établissements scolaires a opté pour la jornada continua sauf certains établissements en Catalogne qui pratiquent la jornada mixta (cinq matins et trois après-midis). Le nombre d'heures minimales de cours est de 1 050 pour les quatre années de l'enseignement secondaire obligatoire.

Les débats en Espagne se posent autour du choix entre la « jornada partida » et la « jornada continua ». Avant l'introduction de la « journée continue », la journée scolaire était traditionnellement composée d'une plage de cours le matin et d'une autre l'après-midi, ponctuées par une longue pause méridienne. Depuis une dizaine d'années, **cette « journée partagée » a été remplacée par la « journée continue », qui n'inclut qu'une courte pause et s'achève en début d'après-midi.** Pour la plupart des analystes, cette réforme a surtout satisfait « les intérêts corporatifs des enseignants ».

Dans son article, « Rythmes scolaires : pour une nouvelle dynamique des temps éducatifs », A. Cavet fait état des conséquences préoccupantes de cette organisation, pointées par J. C. Gonzalez Faraco. Selon lui, cette organisation de la journée engendrerait des **effets négatifs sur les rythmes d'apprentissage des élèves mais également une diminution des moments informels de convivialité entre élèves et enseignants. De plus les relations seraient rendues plus difficiles entre école et parents**, du fait d'horaires scolaires peu compatibles avec les temps sociaux et familiaux.

Pour finir, selon J. C. Gonzalez Faraco, cette organisation introduirait de **nouveaux facteurs d'inégalité entre les élèves, quant à l'occupation du temps libéré.** En outre, « les élèves d'origine sociale défavorisée sont maintenant l'objet, comparativement, d'une moindre attention à l'école », alors que « les familles d'un niveau socioculturel plus élevé compensent ce handicap en recourant au marché de l'éducation » (Gonzalez, 2006).

Cependant, le chercheur observe également que le changement de la journée scolaire a permis d'enrichir la perception et l'évaluation du temps scolaire par la communauté éducative : « On met fréquemment en question ce qui était naguère un préalable indiscutable : que le temps de travail du professeur est la mesure unique et la règle fondamentale pour concevoir et organiser le temps de l'école ».

Les Pays-Bas

Aux Pays-Bas, l'Etat n'a pas le monopole de l'éducation. Selon la Constitution de 1848, toute association de personnes peut fonder une école, selon un fondement religieux, croyance philosophique ou opinion éducative. En conséquence une majorité des écoles sont des écoles privées. Les écoles publiques appartiennent au secteur public, la plupart du temps aux municipalités. Toutes les écoles, qu'elles soient publiques ou privées, reçoivent de l'Etat une dotation globale de fonctionnement. Il appartient au Gouvernement de définir le contenu pédagogique des programmes, les sujets d'enseignement étant définis par la loi.

Depuis une dizaine d'années, les Pays-Bas ont mis en place un **dispositif innovant au collège qui repose sur un emploi du temps flexible**. Les élèves sont présents à l'école de 8h30 à 16h, cinq jours par semaine. Les cours sont organisés en bloc de travaux thématiques qui peuvent être modulés entre 1h30 et une demi-journée. Les élèves peuvent également sortir de l'école pour « faire des recherches, interviewer des personnes, faire un stage à l'extérieur, afin de faire entrer la vie réelle et les besoins réels d'apprentissage dans l'école ». Aucun devoir à la maison n'est plus demandé. Les élèves sont réunis en grands groupes de 50 à 60, encadrés par trois moniteurs : un professeur qualifié, un assistant scolaire et une personne ressource dont la qualification dépend de l'activité (documentaliste pour un travail sur projet, locuteur natif pour les travaux de langue...).

Ce dispositif a ciblé volontairement le niveau du collège, niveau scolaire où se cristallisent de multiples difficultés, en particulier le manque d'attention et d'intérêt des élèves. Hetty Mulder fait état des objectifs de ce dispositif. Selon elle, ce dispositif vise à stimuler la motivation et l'implication des élèves, « à les faire travailler davantage pendant les heures passées à l'école et à construire des lignes directes entre l'apprentissage à l'école et la vie réelle, entre le temps passé à l'école et le temps en dehors de l'école ». Selon elle, ce dispositif aurait des **effets très positifs**, en réponse à ces objectifs (Mulder, 2006). Selon l'auteure, cette organisation permettrait de faire travailler davantage les élèves pendant les heures passées à l'école et donc de leur libérer leur temps en dehors de l'école. De plus en développement un apprentissage se basant sur des moyens électroniques et audiovisuels dont les élèves se servent au quotidien, la motivation des élèves se trouverait renforcé et permettrait une meilleure continuité entre le temps passé à l'école et celui passé à l'extérieur.

Au Royaume-Uni

Le système scolaire est régi par des textes nationaux, mais les responsables des établissements jouissent d'une grande autonomie de gestion. Le calendrier scolaire annuel est déterminé, en fonction du statut de l'établissement, soit par les collectivités locales soit par les établissements eux-mêmes.

La durée de la semaine scolaire est de 5 jours, mais des activités périscolaires, sportives notamment, peuvent être organisées le samedi matin. C'est la loi qui définit le nombre hebdomadaire minimal d'heures de cours : 24 pour les deux premières années de collège et 25 pour les deux suivantes. L'organisation de la journée scolaire est divisée en deux demi-journées. En général, les cours commencent vers 9 heures et se terminent entre 15 et 16 heures, avec une pause d'une heure pour le déjeuner.

Les débats au Royaume-Uni portent sur **l'ouverture de l'école à temps plein « Extended school »**. La loi de 2002 sur l'enseignement donne aux écoles la possibilité d'offrir des activités extrascolaires en dehors des horaires habituels. L'accueil des enfants se fait alors de 8 h à 18 h. Ces activités sont souvent payantes, mais il existe des aides pour les familles modestes.

Une première enquête a été réalisée en 2008 par Ipsos Mori auprès de 2000 chefs d'établissement et d'un échantillon de 1000 élèves et 1000 parents. Les **résultats de cette enquête montrent que les enfants et les parents se disent plus motivés par le caractère ludique et social que par la dimension éducative des activités proposées**. Cependant, il apparaît que **les familles de milieux défavorisés font moins appel aux services de garde et aux activités périscolaires**. Les obstacles mis en avant par ces familles sont le manque d'intérêt ou de temps, la fatigue, le coût et l'insuffisance de transport (Wallace et al. 2009).

Zoom sur les Etats-Unis

Le système éducatif américain est fortement décentralisé. Le financement dépend à la fois des impôts locaux et d'une enveloppe fédérale. Les décisions concernant les programmes, les manuels, la répartition et le montant des dépenses de l'enseignement sont principalement du ressort de chaque État. Les écarts sont donc importants entre les Etats fédérés et même entre les villes.

La Middle School ou Junior High School, qui scolarise les élèves de 11 à 15 ans, est l'équivalent du collège en France.

Aux Etats-Unis, les débats se concentrent sur la **question du temps passé à l'école, sur l'organisation du calendrier scolaire mais également sur la question de l'usage du temps scolaire.**

En ce qui concerne la question du temps passé à l'école, 655 écoles réparties dans 36 états se sont lancées en 2006 dans une **expérimentation consistant à augmenter soit les horaires quotidiens, soit le nombre de jours scolaires dans l'année**, se rapprochant ainsi du volume horaire moyen des établissements scolaires européens. Une enquête pilotée par la Massachusetts Expanded Learning Time Initiative (Mass'2020, 2010) a suivi cette expérience dans 245 établissements dont le temps scolaire moyen est de 25% supérieur à la norme nationale. Les résultats font apparaître que les élèves de ces établissements obtiennent de **meilleurs résultats que leurs pairs** scolarisés dans le même district. Les résultats mettent également en avant une **meilleure assimilation et une meilleure maîtrise des apprentissages.**

Concernant la réorganisation du calendrier scolaire, depuis le rapport Prisoners of Time, rapport de la "National Education Commission on Time and Learning," paru en 1994, de nombreuses voix se sont élevées aux États-Unis pour remettre en question le calendrier scolaire traditionnel de 180 jours répartis sur 9 mois. A la suite de ce rapport, deux types d'alternative sont expérimentés dans certains états. D'une part, c'est un **étalement du calendrier** qui est mis en place dans certaines écoles, avec alternance de périodes scolaires et de périodes de deux semaines de congés, les vacances d'été étant réduites à 6 semaines. Ce dispositif (year-round calendar) permet d'organiser en parallèle plusieurs groupes scolaires dont les calendriers se chevauchent (multi-track schedule). D'autre part, **la semaine de quatre jours** est mise en œuvre dans d'autres établissements.

A. Cavet dans son article sur les rythmes scolaires (Cavet, 2011) fait état des observations de Dixon concernant ces expérimentations. Selon lui, les établissements qui mettent en place ces organisations sont souvent motivés par des arguments plus économiques et logistiques que pédagogiques, comme celui de résoudre des problèmes de surcharge dans l'utilisation des équipements et infrastructures et d'effectuer des économies d'énergie.

Aux Etats-Unis, la question de l'usage du temps scolaire a été soulevée dans de nombreux débats depuis les années 1960 autour de l'émergence des **cours modulaires (Block Scheduling)**. Mais c'est avec la parution du rapport Prisoners of Time que ce dispositif a connu son véritable essor. L'idée du Block Scheduling consiste à réorganiser l'emploi du temps scolaire en « blocs » de plus longue durée (70 à 120 minutes au lieu des 45 ou 50 minutes habituelles). La mise en place des Block Scheduling remet en cause les emplois du temps traditionnels. Les arguments des partisans du Block Scheduling avancent que les emplois du temps traditionnels ne permettent pas d'individualiser les enseignements ni d'apporter de solution aux élèves en difficulté. De plus, selon eux, ils induisent d'inutiles pertes de temps et d'énergie en contraignant les élèves à se déplacer six à huit fois par jour.

Diverses expérimentations se sont donc développées au niveau du lycée, fondées sur l'hypothèse qu'une journée composée de cours plus longs mais moins nombreux devrait accroître la qualité des apprentissages et améliorer les résultats scolaires des élèves.

Dans ses travaux de recherche, Maria Mondie (2009) met en évidence les effets positifs sur ces dispositifs. Elle constate une **meilleure utilisation du temps, un meilleur engagement des élèves et un travail plus approfondi**. Mais elle met également en avant l'idée qu'il existerait des résistances et des difficultés de la part des enseignants, accusant un manque de formation (Mondie,

2009). De plus des recherches menées par l'EPPI-Centre de Londres (Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Dickson, 2010) sur les effets de ces mesures sur la performance scolaire des élèves fait état d'un **bilan plus mitigé**. Selon cette enquête, l'allongement des séquences de cours n'a d'impact positif sur la réussite des élèves que dans les disciplines scientifiques, sous certaines conditions d'organisation. En ce qui concerne les autres disciplines, l'enquête montre que le Block Scheduling n'est pas plus efficace que l'emploi du temps traditionnel.

Synthèse

Pour conclure cette présentation des organisations des rythmes scolaires à l'étranger, il est intéressant de s'arrêter sur deux constats.

Le premier constat repose sur le fait que **dans la plupart de ces pays**, ayant des organisations du temps scolaire sensiblement différentes, **des débats sur l'aménagement des rythmes scolaires existent et qu'ils donnent lieu à un certain nombre d'expérimentations**.

Le second constat est que l'on distingue **trois manières d'aborder la question de l'aménagement du temps scolaire** dans ces différentes expérimentations.

- La première manière d'aborder la question de l'aménagement du temps scolaire repose sur la **question du temps passé à l'école**. On l'a vu à travers l'exemple des Etats-Unis, les expérimentations lancées ont opté pour une augmentation du temps proprement scolaire.
- La seconde manière d'aborder la question de l'aménagement du temps scolaire repose sur le problème **de l'usage du temps scolaire**. Ici encore les Etats-Unis, mais également l'Espagne et les Pays-Bas, ont instauré des expérimentations sur le « contenu » des journées scolaires. C'est d'ailleurs dans cette perspective que s'inscrit l'expérimentation « cours le matin, sport l'après midi » mise en place en France.
- La dernière manière d'aborder la question de l'aménagement du temps scolaire est celle qui a été retenue par l'Allemagne, la Suisse et le Royaume-Uni. Dans ces pays, la réflexion a davantage porté sur la **mise en place de temps socio-éducatifs fédérés par l'école**.

De manière transversale les expérimentations menées à l'étranger apportent **des informations intéressantes** sur ces expérimentations.

La première information est qu'aucune de ces expérimentations ne fait l'objet d'une « obligation » de mise en œuvre. En effet, dans l'exemple des emplois du temps variables aux Pays-Bas et aux Etats-Unis, les établissements se sont **portés volontaires pour mettre en place ces expérimentations**.

Dans les exemples des écoles à plein temps en Espagne, en Suisse et en Allemagne, une impulsion plus ou moins forte émane du ministère. Cependant, chaque établissement semble disposer d'une véritable autonomie dans la conception, la mise en œuvre et la gestion de l'offre extrascolaire pour qu'elles correspondent aux besoins à l'échelle locale.

La seconde information est que les expériences **incluent souvent le travail personnel des élèves dans le temps de présence**. Dans les écoles à journée continue, des temps lui sont dédiés et les élèves peuvent bénéficier d'un accompagnement, voire d'un soutien scolaire adapté à leurs besoins. Dans les écoles à emploi du temps variable, les temps de travail individuel sont intégrés au planning de chaque élève. Ainsi, dans les deux cas, la notion de devoir à la maison disparaît.

La dernière information renvoie à la **question de l'évaluation des résultats** de ces expérimentations. Sur ce point, le modèle allemand fait figure d'exemple avec la mise en œuvre de son important programme de recherche (StEG) dès le lancement des premières Ganztagschulen. Un dispositif d'observation et d'évaluation d'une telle ampleur, portant sur une durée de cinq ans, semble permettre de recueillir et d'analyser des données particulièrement riches et qui permettront de rectifier et de réajuster les points de difficultés de cette expérimentation.

Conclusion

La mise en œuvre d'un nouvel aménagement du temps collégien, réservant l'après-midi à des activités sportives, se heurte à **d'importants obstacles**, notamment parce que :

- le planning de cours des collégiens français est concentré sur une année scolaire courte et donc chargée ;
- la gestion du temps collégien obéit à celle du temps de travail des adultes et ne tient pas compte des caractéristiques et des besoins des adolescents scolarisés.

C'est ce qu'ont montré les travaux des chronobiologistes et chronopsychologues, qui estiment que **les temps des écoles françaises ne sont pas adaptés aux rythmes de l'enfant**. Ces recherches se sont cependant très peu intéressées aux rythmes scolaires des collégiens, ce qui serait à encourager.

Les préoccupations françaises en matière de reconsidération du temps collégien **recoupent celles qu'on trouve dans bien d'autres pays**, où la question fait débat. Ainsi, en Suisse et en Allemagne, en rupture avec une tradition ancienne, on constate une expansion récente de la journée continue avec accueil et activités des élèves toute la journée. Aux Pays-Bas, ont été généralisés les emplois du temps flexibles au long de l'année. Aux Etats-Unis, l'expérimentation d'un emploi du temps comportant des plages de cours moins nombreuses mais plus longues est jugée plutôt positive. Enfin, au Royaume-Uni les établissements scolaires sont désormais ouverts à temps plein, avec des activités extrascolaires en dehors des horaires habituels, mais le plus souvent payantes si bien que les enfants des milieux modestes en profitent peu.

Il faut relever à ce propos qu'on constate en France aussi de **fortes disparités sociales et territoriales dans l'usage des activités périéducatives**, à l'origine de nouvelles formes d'inégalités, accentuées par l'expansion du temps « libre ». Ces disparités agissent en effet fortement non seulement sur la scolarité, mais aussi sur la réussite scolaire.

Ces conclusions font émerger deux principales questions dans la perspective de l'évaluation de l'expérimentation « cours le matin, sport l'après-midi » :

- celle de la réponse qu'apporte l'expérimentation « cours le matin, sport l'après-midi » à la résorption des inégalités ;
- celle des conditions de l'évaluation des résultats des expérimentations en matière d'aménagement du temps collégien, sur le modèle de ce qui a été lancé en Allemagne.

Références bibliographiques

1. Les rythmes collégiens en France

- BENAVIDES Aaron, 2004, *A global study of intended instructional time and official school curricula 1980-2000*, Paris : UNESCO, 2004, 46 p.
- CAVET Agnès, 2011, « Rythmes scolaires : pour une nouvelle dynamique des temps éducatifs », *Dossier d'actualité de la VST*, février 2011, n° 60, 24p.
- DALSHEIMER-VAN DER TOL Nadine, 2010, Les rythmes scolaires à l'étranger. *Les dossiers Insertion, Éducation et Société*, n° 198, p. 63-123.
- MONS Nathalie, 2007, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- ROBERT Paul, 2009, *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ?* Paris : Editions ESF.

2. Les contraintes sociétales et leur impact

- BARRERE Anne et JACQUET-FRANCILLON François, 2008, La culture des élèves : enjeux et questions, *Dossier Revue française de pédagogie* n°163.
- BAUTIER Elisabeth et RAYOU Patrick 2009, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- CAVET Agnès, 2009, Quelle vie scolaire pour les élèves ? *Dossier d'actualité de la VST*, n° 49, novembre, p. 1-20. Lyon : INRP. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/49-novembre-2009.php>
- DELAHAYE Jean-Paul, 2006, Le temps des élèves et le temps des enseignants : Quelques repères historiques. *Administration et éducation*, n° 109, p. 89-95.
- DESSERTINE Dominique et MARADAN Bernard, 2001, *L'âge d'or des patronages (1919-1939). La socialisation de l'enfance par les loisirs*. Vauresson : Ministère de la Justice, C.N.F.E.-P.J.J., 235 pages.
- DUTERCQ Yves, 1993, *Les professeurs*. Paris : Hachette.
- GLASMAN Dominique et BESSON Leslie, 2005, *Le travail des élèves pour l'école en-dehors de l'école*, Rapport au HCEE. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- HIRSCHHORN, Monique, 1993, *L'ère des enseignants*. Paris : PUF.
- LELIEVRE Claude, 2008, *Les politiques scolaires mises en examen : onze questions en débat*, Paris : ESF.
- SAINT-JARRE Carole, DUPUY-WALKER Louise (sous la direction de), 2001, *Le temps en éducation : regards multiples*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- SUE Roger et CACCIA Marie-Françoise, 2005, *Autres temps, autre école : Impact et enjeux des rythmes scolaires*, Paris : Retz.
- SUE Roger, 2006, Les temps nouveaux de l'éducation. *Revue du Mauss*, n° 28, p. 193-203.

3. L'apport de la chronobiologie et de la chronopsychologie

- MONTAGNER Hubert et TESTU François, 1996, *Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée scolaire*, *Pathol Biol*, N°44, pp. 1-15.
- INSERM, 2001, *Rythmes de l'enfant. De l'horloge interne aux rythmes scolaires. Rapport pour la Caisse Nationale d'Assurance Maladie des professions indépendantes (CANAM)*, Les éditions INSERM. Paris. 106 p.

- JANVIER Baptiste et TESTU François, 2005, « Développement des fluctuations journalières de l'attention chez les élèves de 4 à 11 ans », *Enfance*, n° 57, p. 155-170.
- MONTAGNER Hubert, 2009, « Les rythmes majeurs de l'enfant », *Informations sociales*, n° 153, p. 14-20.
- SUE Roger et CACCIA Marie-Françoise, 2005, *Autres temps, autre école : Impact et enjeux des rythmes scolaires*. Paris : Retz.
- TOUITOU Yvan et BÉGUÉ Pierre, 2010, *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant : Vers un nouvel horaire scolaire*, Académie nationale de Médecine.

4. L'impact de l'aménagement du temps scolaire sur les résultats scolaires

- ABERNOT Yvan, MARQUET Pascal, REMIGNY M.J., TRIBY Emmanuel, 1998, *L'expérimentation de l'aménagement des rythmes scolaires à Strasbourg (1996-98)*. Rapport final, université Louis-Pasteur.
- ALTET Marguerite, BRESSOUX Pascal, BRU Marc, LAMBERT Claire, 1994, Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2, *Les dossiers d'éducation et formations*, 44.
- ALTET Marguerite, BRESSOUX Pascal, BRU Marc, LAMBERT Claire, 1996, Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Deuxième phase, *Les dossiers d'éducation et formations*, 70.
- ATTALI Alain, BRESSOUX Pascal, 2002, *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et second degrés*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- BENAVIDES Aaron, 2004, *A global study of intended instructional time and official school curricula 1980-2000*, Paris : UNESCO, 2004, 46 p.
- BRESSOUX P., BIANCO M., ARNOUX M., 1998, *Les effets d'un aménagement du temps scolaire. L'expérience du canton de Monestier de Clermont*. Rapport final, université Pierre-Mendes-France.
- KLEIN Gilles, 1991, L'utilité sociale de l'éducation physique, entre rationalisation politique et négociations des acteurs *Revue Française de Pédagogie*, n°116, juillet-août-septembre 1996. KLEIN Gilles, 2003, Une affaire de discipline. L'éducation physique en France en Europe (1970-2000). Paris : Editions EPS.OECD, 2010, *Regards sur l'éducation 2010 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE
- PERROT Jean, 1987, *L'influence de l'utilisation du temps sur la réussite scolaire : une revue de la littérature*. IREDU Dijon / LABREV. Université du Québec, Montréal, document de travail.
- SUCHAUT Bruno, 2009, *L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*, Dijon, IREDU, mai 2009, 16p.
- TESTU François, 2000, *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, Paris, Masson.

5. Les expériences françaises d'aménagement du temps scolaire

- BOTTIN Yves, DELAUNEY Michel, HENRICH Sonia, 2000, « L'Aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire / Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie », La documentation Française.

6. Les expériences internationales d'aménagement du temps scolaire

- AEBERLI Christian, BINDER Hans-Martin, 2005, *L'école à journée continue : fil rouge pour une mise en œuvre à l'usage des communes*, Zurich : Avenir suisse, 89p

- CAVET Agnès, 2011, « Rythmes scolaires : pour une nouvelle dynamique des temps éducatifs », *Dossier d'actualité de la VST*, février, n°60, 24p.
- DALSHEIMER-VAN DER TOL, Nadine, 2010 « Les rythmes scolaires à l'étranger ». *Les dossiers Insertion, Education et Société*, n° 198, décembre, p. 63-123. DICKSON Kelly, BIRD Karen,
- DISKSON Kelly, BIRD, Karen, NEWMAN Mark, KALRA Naira, 2010, *What is the effect of block scheduling on academic achievement? A systematic review. Technical report*, n° 1802R, Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- GONZALEZ FARACO Juan Carlos, 2006, « Le problème du temps dans la scolarité en Espagne : Ombres, lumières, perspectives », In Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), *Concordance et discordances des temps de l'éducation*, Caen, mars.
- MASS' 2020, 2010, *More time for learning : promising practices and lessons learned- Massachusetts expanded learning time initiative-2010 progress report*, Boston : Massachusetts 2020, mai, 31p.
- MONDIE Maria M., 2009, « Teaching on the Block: A model for pre-service teachers », p. 11-15. MULDER Hetty, 2006, « Innovations dans le premier cycle du secondaire aux Pays-Bas ». In Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), *Concordance et discordances des temps de l'éducation*, Caen.
- PECORINI Muriel, JAUNIN Alexandre, DUCRET Jean-Jacques, 2010, *Aménagement du temps scolaires et extrascolaires : vers un nouvel horaire scolaire*, Genève, Service de la recherche en éducation, mars, 170p.
- SILVA, Elena, 2007, *On the clock : rethinking the way schools use time*, Washington : Education sector, janvier, 22 p.
- SCHUPBACH, Marianne, 2009, "Quality and Effectiveness of Education and Care for Primary-School-Age Children in all-days schools in Switzerland", in European Association for Research on Learning and Instruction, *Fostering Communities of Learners*, Amsterdam, août 2009.
- WALLACE, Emma, SMITH Kate, PYE Julia, 2009, *Extended schools survey of schools, pupils and parents a quantitative study of perceptions and usage of extended services in schools*, Londres : Department for Children, Schools and Families (DCSF), n° DCSF-RR068.
- <http://www.ganztagsschulen.org/> Site dédié aux *Ganztagsschulen* qui recense l'évolution du programme *Zukunft Bildung und Betreuung*.

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse