

En bref

L'essentiel

**L'intégrale**

## Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs

par Agnès Cavet

Chargée d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

La question des rythmes scolaires apparaît comme un « vieux dossier » toujours d'actualité, dont les enjeux et implications dépassent largement le strict cadre de l'institution scolaire. Depuis plus d'un siècle, le temps consacré au travail n'a cessé de décroître dans les sociétés occidentales, laissant la place à plus de « temps libre » pour les enfants comme pour les adultes. Outre la régulation des durées et du calendrier scolaire, l'école a connu depuis 30 ans diverses réformes visant à « aménager » les rythmes scolaires pour améliorer les conditions de vie et d'apprentissage des élèves. Tel est encore l'objet de la Conférence nationale ouverte au débat public en septembre 2010.

Au-delà des polémiques sur l'étalement des vacances ou la semaine de quatre jours qui monopolisent trop souvent le débat, les recherches françaises et internationales mettent au jour des questions plus fondamentales, dont ce dossier se fait l'écho en privilégiant des publications récentes.

Principe organisateur du fonctionnement de l'enseignement secondaire, « l'heure de cours » (quelle que soit sa durée) n'est-elle pas la rythmique première qu'il convient d'interroger ? Les emplois du temps qui découpent la vie pédagogique en une succession d'heures de cours sont-ils encore adaptés aux besoins actuels de l'enseignement et au respect des rythmes d'apprentissage de chaque élève ?

Le temps scolaire n'est-il pas également soumis à la rude concurrence du temps « libre » des enfants et des adolescents ? Comment l'école peut-elle y faire face : doit-elle résister et se réaffirmer comme le temps légitime de la transmission des savoirs ou au contraire se décentrer pour composer avec les autres temps éducatifs ? Et qu'implique alors pour l'école une telle perspective ?

Depuis dix ans, des dispositifs alternatifs d'aménagement des rythmes et d'organisation du temps scolaire se multiplient de par le monde, à l'échelle expérimentale de quelques établissements ou bien à l'échelle plus vaste d'un pays. Mieux connaître ces alternatives et les évaluations dont elles font l'objet nous paraît une clé essentielle pour sortir d'un débat franco-centré, renouveler la réflexion et ouvrir des pistes pour d'éventuelles réformes à venir en France.

*Remerciements à Mareike Tarazona pour sa synthèse  
sur les Ganztagschule en Allemagne, à Hervé Tugaut pour sa traduction,  
et à Marie-Pierre Chopin pour ses conseils avisés.*

### Sommaire

#### Introduction

1. Les rythmes scolaires soumis aux comparaisons internationales
2. Le temps scolaire au cœur d'enjeux de société
3. Les chronosciences pour le respect des rythmes de l'enfant
4. Le temps au service de la réussite éducative
5. Des expériences alternatives dans le monde
6. Repenser le temps scolaire ?

#### Bibliographie

[Consulter ce dossier en ligne](#)

[Vous abonner](#)

## Introduction

Le ministère de l'Éducation nationale ouvert en septembre 2010 une [Conférence nationale sur les rythmes scolaires](#). Après un trimestre de consultation publique, le comité de pilotage a publié il y a quelques jours le [Rapport de synthèse des auditions, des débats en académies et des échanges sur internet](#) et prépare un rapport d'orientation pour le mois de mai. En amont, l'INRP a réalisé une bibliographie des principaux travaux français et internationaux relatifs aux rythmes scolaires, assortie de quelques éclairages sur l'état de la recherche, présentés dans le [Fond documentaire](#) de la Conférence. Fruit d'un travail plus approfondi, le présent *Dossier d'actualité* développe et complète l'approche amorcée dans les deux *Notes documentaires* de juillet 2010.

Nous abordons d'abord les rythmes scolaires dans le monde à travers les données disponibles à l'échelle de l'Europe et de l'OCDE. Si l'on observe une grande variabilité des calendriers et des volumes horaires selon les pays, des spécificités françaises se dégagent nettement de ces comparaisons.

Au plan scientifique, les rythmes scolaires sont abordés par les chercheurs selon trois perspectives différentes. Tout d'abord, le temps des enfants ne peut être abstrait de celui des adultes, avec lequel il doit être concilié et articulé, tant au sein de la famille que dans l'espace public. Les horaires d'ouverture des écoles, les jours de classe ou de repos, et encore le calendrier des congés scolaires sont autant de points névralgiques soumis à la pression et aux contradictions de la demande sociale. Le décryptage des évolutions et enjeux sociétaux liés aux rythmes scolaires constitue ainsi le premier axe de recherche, développé en partie 2.

La compréhension des rythmes de l'enfant aux différents stades de son développement, physique et cognitif, intéresse depuis 30 ans les « chronosciences », au carrefour de la biologie, de la physiologie et de la psychologie. Ce deuxième axe de recherche conduit à l'énoncé de diverses recommandations visant à éviter aux enfants fatigue, surcharge et stress, mais aussi à exploiter les variations rythmiques de leurs facultés d'attention, de concentration et de mémorisation pour optimiser l'organisation des temps éducatifs. Tel est le propos de la partie 3.

Face aux considérations sociétales et médicales qui tendent à monopoliser le débat public, les considérations réellement éducatives, pédagogiques, voire didactiques, bénéficient d'une audience beaucoup plus faible et, semble-t-il, d'une influence moindre sur les décisions politiques. La partie 4 propose un tour d'horizon des travaux de recherche en éducation qui interrogent l'organisation et l'utilisation du temps au service de l'enseignement-apprentissage et de la réussite scolaire des élèves. Dans les travaux actuels, les réflexions portant sur l'organisation du temps scolaire et sur l'articulation de ce temps avec les autres temps éducatifs de l'enfant sont mises en jeu comme de puissants leviers d'action sur le système éducatif, essentiels pour faire évoluer le projet de l'école dans la société d'aujourd'hui, tournée vers l'éducation et la formation tout au long de la vie.

C'est en effet ce dont témoignent les diverses expériences innovantes de transformation des rythmes scolaires, menées à grande échelle dans divers pays, que nous présentons en partie 5. École du matin, école à journée continue, emplois du temps flexibles... autant de dispositifs alternatifs dont l'évaluation scientifique peut aider à enrichir la réflexion.

La partie 6 tente de synthétiser ces différents apports de la recherche et de dégager les résultats les plus probants susceptibles d'aider à l'orientation d'une possible réforme de l'organisation des temps éducatifs en France.

## 1. Les rythmes scolaires soumis aux comparaisons internationales

Pour comparer les rythmes scolaires selon les pays, on dispose de deux sources d'information :

- les chiffres de l'OCDE, réactualisés chaque année et présentés dans la publication annuelle, *Regards sur l'éducation*. Les indicateurs D1 et D4 fournissent respectivement des données sur les durées annuelles de scolarité des élèves et sur le temps de travail des enseignants. Nous utilisons ici les chiffres de l'année de référence 2008, sur laquelle porte le recueil OCDE [2010](#) ;
- la base de connaissances Eurybase, qui décrit les caractéristiques du système éducatif de chaque pays d'Europe, selon une grille d'analyse déterminée mais sans perspective comparatiste. Ces monographies sont réactualisées au fur et à mesure, pays par pays, sur un intervalle de deux ans environ. Elles fournissent en particulier des informations plus précises sur l'organisation de la semaine et de la journée scolaires. Nous nous référons aux éditions les plus récentes des dossiers [Eurybase](#) (2010, pour la plupart des pays), ainsi qu'au fascicule relatif aux calendriers scolaires 2009-2010 (Eurydice, 2010).

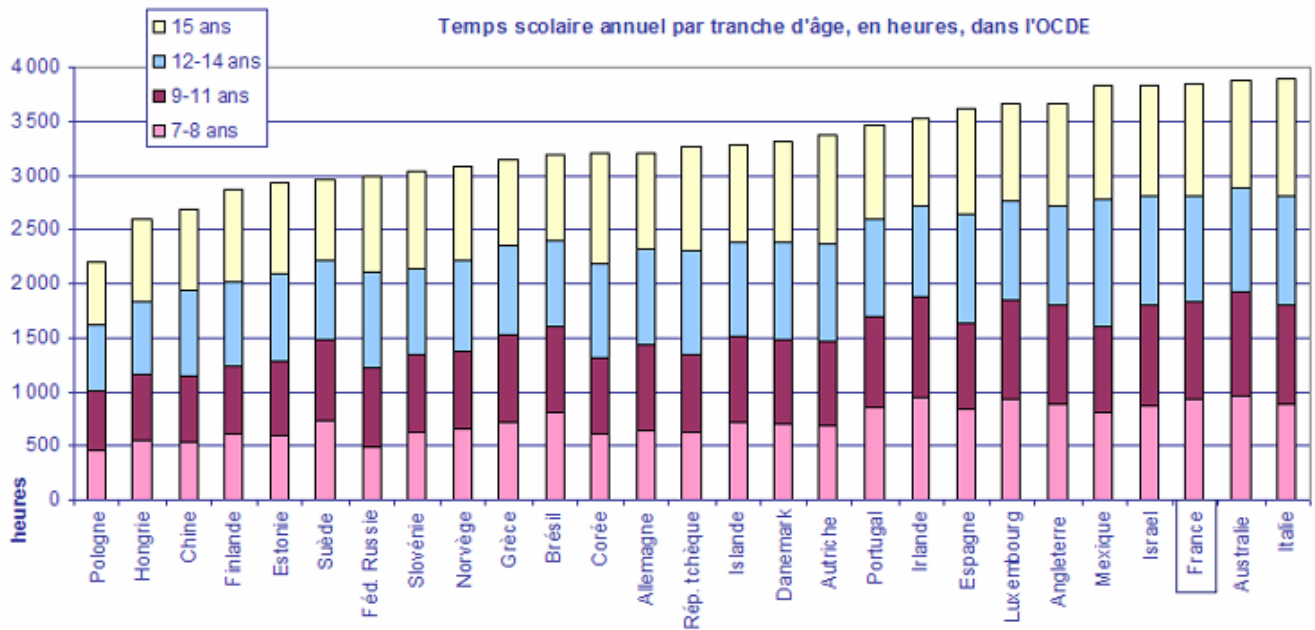
Si ces éléments semblent complémentaires, leur recoupement est parfois délicat, laissant apparaître des variations difficiles à interpréter au premier abord. C'est donc sous cette réserve que sont présentés les résultats qui suivent.

Les données disponibles permettent d'appréhender trois caractéristiques des rythmes scolaires :

- la *quantité* totale du temps scolaire, selon l'âge des élèves et le cycle scolaire, mesurée en nombre d'heures par an ;
- l'*étalement* de ce temps sur le calendrier annuel, à travers le nombre de semaines et de jours scolaires par an, mais aussi la fréquence et la durée des périodes de congés ;
- la *charge* hebdomadaire et quotidienne : nombre de jours d'école par semaine, durée moyenne de la semaine scolaire et de la journée d'école, et durée des séquences d'enseignement.

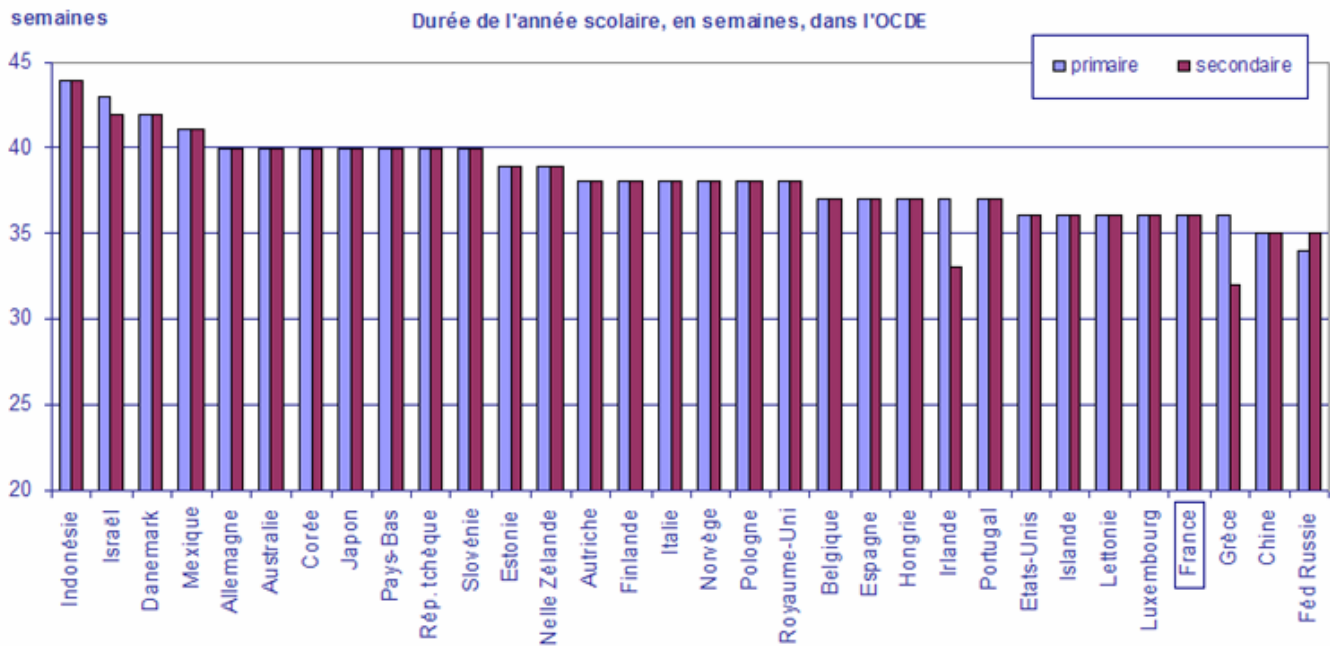
La combinaison de ces différentes variables donne une première image des rythmes propres à chaque pays.

## Temps scolaire annuel



Source : OCDE (2010), indicateur D1.

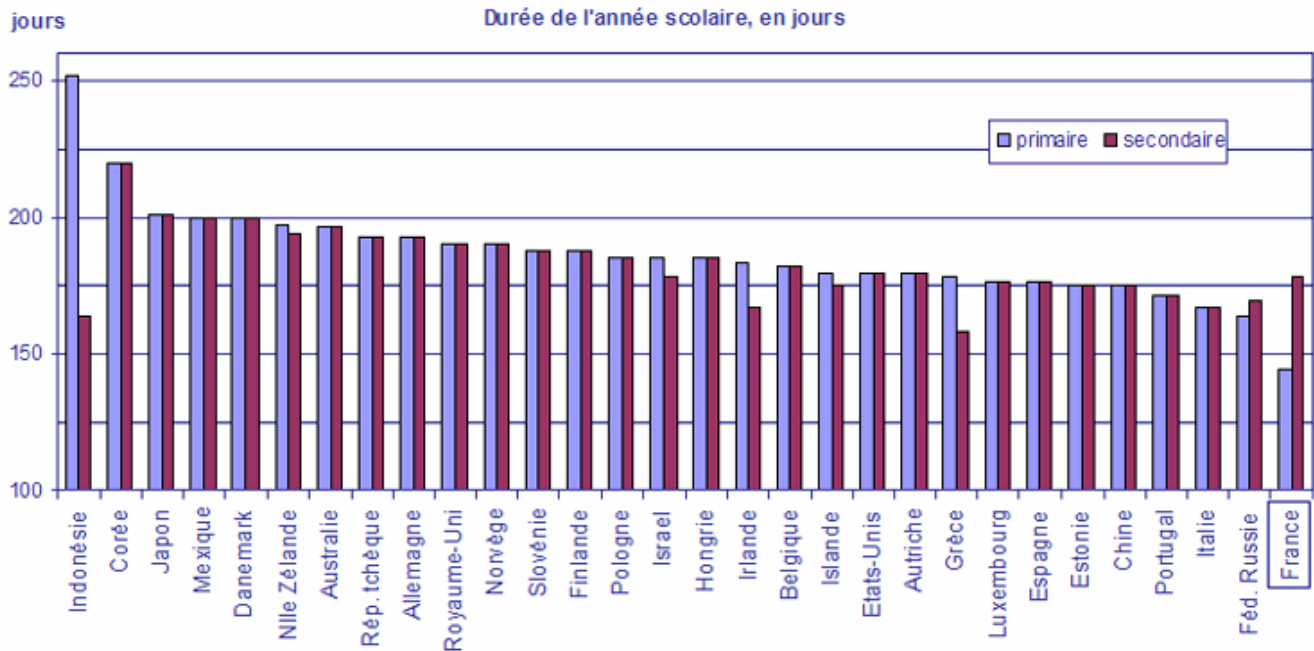
## Étalement de l'année scolaire



Sources : OCDE (2010), indicateur D4.

En comparant ces données avec celles recueillies cinq ans plus tôt (*Regards sur l'éducation 2005*, année de référence 2003), on observe que plusieurs pays ont, dans cet intervalle, procédé à un allongement de leur calendrier scolaire, pour atteindre 38 à 40 semaines. Il en va ainsi de la Pologne (+ 1 semaine), de la République tchèque (+ 2 semaines), de la Corée (+ 3 semaines) et encore de l'Italie et du Japon (+ 5 semaines).

Cet **allongement du calendrier** semble bien viser un **meilleur étalement de l'année scolaire** : il ne s'accompagne pas nécessairement d'une augmentation de l'horaire annuel et, lorsque c'est le cas, cette augmentation reste limitée. Seuls deux pays s'inscrivent à contre courant puisqu'ils ont réduit à la fois le calendrier et l'horaire scolaire annuel : la Grèce (- 4 semaines) et la Fédération de Russie (- 10 semaines).



Sources : OCDE (2010), indicateur D4.

On peut signaler que plusieurs pays européens limitent la durée des congés des enseignants à 8 semaines par an, le temps de travail hors de la présence des élèves étant principalement consacré à la formation continue (Eurybase).

### Rythmes scolaires hebdomadaires et quotidiens

Aucune enquête systématique ne permet de comparer l'organisation de la semaine ou de la journée scolaire dans les différents pays (Dalsheimer-Van Der Tol, 2010). Cependant, en extrapolant les données de l'OCDE (division du nombre de jours d'école par le nombre de semaines scolaires), **le modèle qui domine** serait celui d'une **semaine scolaire de 5 jours pleins**.

Au-dessous de cette moyenne, la semaine de 4,5 jours est pratiquée en Belgique et dans le secondaire en France. Quant à la semaine de 4 jours, elle n'est en vigueur que dans l'enseignement primaire français. À l'autre extrême, la semaine de 5,5 jours est pratiquée en Indonésie et dans certains *Länder* d'Allemagne et d'Autriche (OCDE, 2010 ; Eurybase).

En extrapolant encore les données de l'OCDE :

- la **charge hebdomadaire moyenne** des enseignements serait de **23h30 au primaire** et de **26h au secondaire** (horaire total / nombre de semaines) ;
- la **charge quotidienne moyenne** des enseignements serait de **4h au primaire** et d'un peu moins de **5h au secondaire** (horaire total / nombre de jours).

Dans les deux tableaux suivants, la différence entre l'horaire minimal et l'horaire maximal correspond, selon les pays, à des enseignements optionnels ou à une marge de flexibilité à disposition des établissements scolaires.

### Durée hebdomadaire minimale / maximale des enseignements dans l'Union européenne

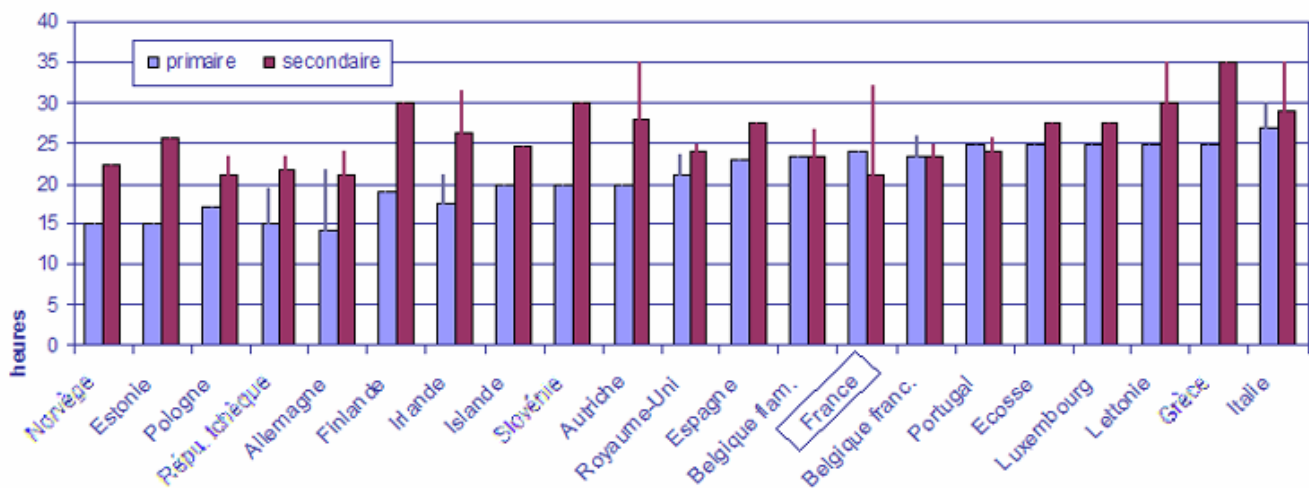
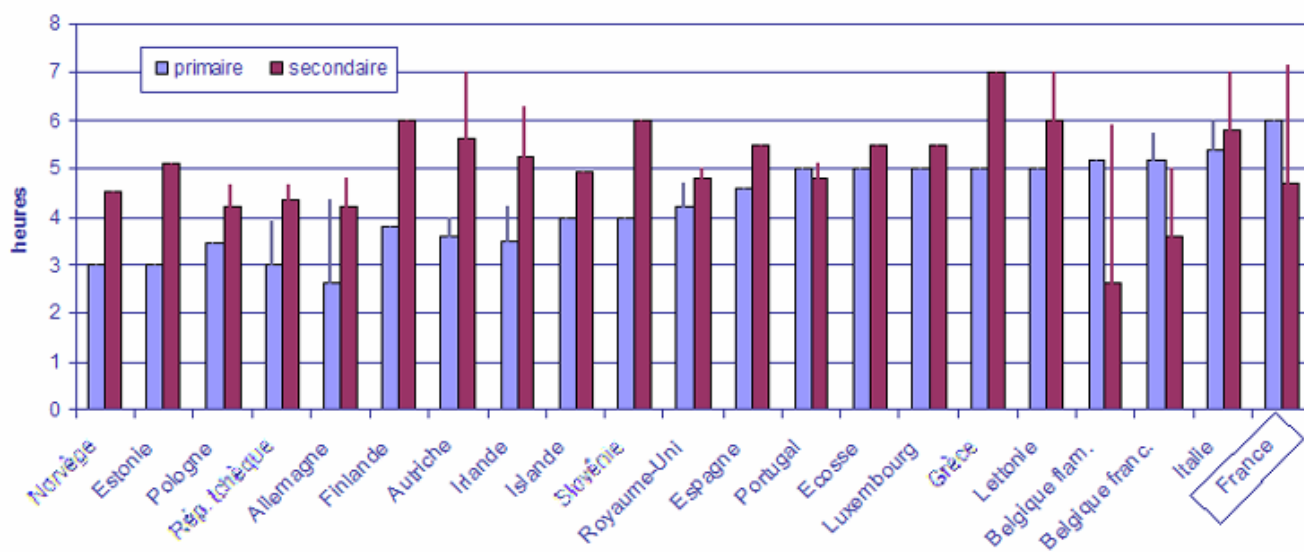
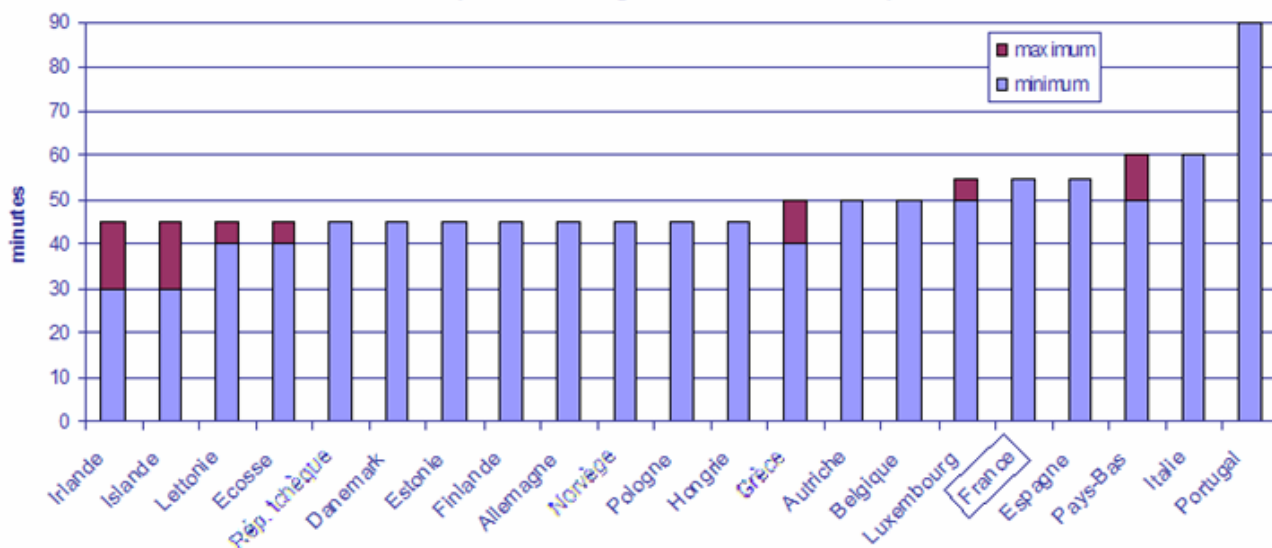


Tableau réalisé à partir des dossiers pays de l'Eurybase

Durée quotidienne minimale / maximale des enseignements dans l'Union européenne



Durée des séquences d'enseignement dans l'Union européenne



Tableaux réalisés à partir des dossiers pays de l'[Eurybase](#)

### Spécificités des rythmes scolaires en France

De ces comparaisons internationales, il ressort plusieurs observations qui caractérisent les rythmes scolaires en France :

- Alors qu'un nombre croissant de pays tendent à étaler leur calendrier scolaire sur un plus grand nombre de semaines, **la France reste encore parmi les pays dont la scolarité est la plus concentrée**, avec 140 jours d'école au primaire et 178 jours au secondaire, tandis que la moyenne OCDE est de 187 jours au primaire comme au secondaire ;
- En matière de congés estivaux, la France se situe dans la moyenne haute de l'Europe, avec 9 semaines. En revanche, c'est en France que les congés en cours d'années sont les plus longs, avec 4 périodes de deux semaines réparties sur les 10 mois de l'année scolaire. En effet, dans la plupart des autres pays, les « petites » vacances dépassent rarement une semaine (Eurydice, [2010](#)) ;
- Si le calendrier scolaire français est concentré sur un nombre de jours limité, le volume horaire annuel est l'un des plus importants des pays de l'OCDE. De ce fait, **la journée des écoliers, collégiens et lycéens français est plus dense et plus chargée que celle de la plupart des autres élèves dans le monde.**

#### ☐ Voir aussi

- BENAVIDE Aaron & AMADIO Massimo ([2004](#)). *A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000*. Geneva : International Bureau of Education.

## 2. Le temps scolaire au cœur d'enjeux de société

Une *Histoire du temps scolaire en Europe* a été rassemblée dans un ouvrage coordonné par Marie-Madeleine Compère (1997). Ces approches font clairement apparaître le temps scolaire comme un élément central de tout projet social.

### 2.1 La réduction des temps de travail

À l'instar des pays européens et anglo-saxons, la durée annuelle du travail en France a été quasiment divisée par deux **en un siècle**. Parallèlement, **le temps scolaire obligatoire a diminué d'un tiers**. À l'école comme dans le monde du travail, les réductions se sont opérées par l'augmentation des congés et la diminution des horaires hebdomadaires. Toutefois si l'horaire de travail quotidien des adultes a bénéficié de cette réduction, **la journée des écoliers français n'a pas évolué, restant fixée à 6 heures** de présence depuis un siècle, remarque Claude Lelièvre (2008a ; 2008b).

Évolution comparée des durées annuelles de travail et d'école en France

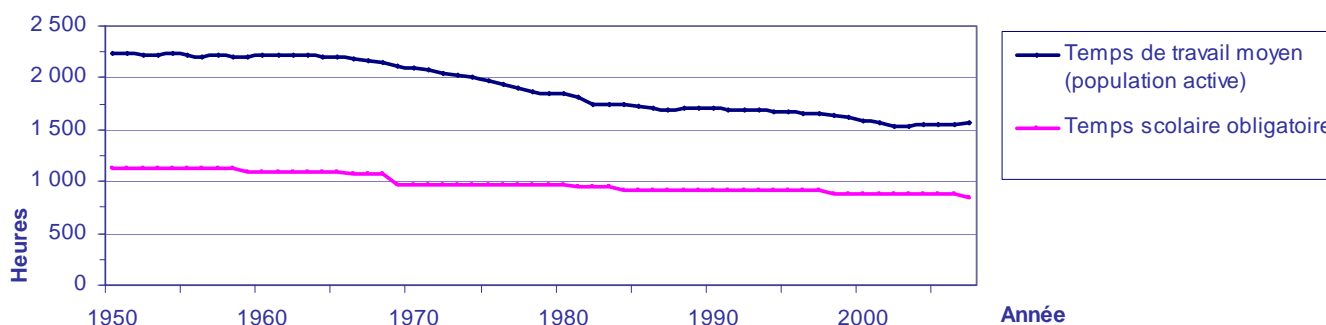


Tableau réalisé à partir des données de Bouvier & Diallo (2010), Sue & Caccia (2005) et Lelièvre (2008a).

Lelièvre (2008a) a retracé et analysé l'évolution du temps scolaire à travers les différentes réformes intervenues en France tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. Il apparaît clairement que **la régulation du temps scolaire n'a longtemps été qu'une question de gestion du temps de travail des enseignants**, focalisée sur la durée des congés puis sur le format de la semaine. Ainsi par exemple, en 1939, c'est faute de pouvoir augmenter la rémunération des instituteurs que les congés estivaux ont été allongés de deux semaines (Lelièvre, 2008a, p. 55). Il en va de même de l'abandon du samedi après-midi en 1969, initialement prévu pour favoriser la formation permanente des instituteurs sur ces trois heures libérées : sous la pression syndicale, les instituteurs ont rapidement obtenu que leur temps de travail soit réduit comme celui des élèves, la « semaine anglaise » étant devenue la norme dans la société française (Lelièvre, 2008b). Aujourd'hui encore, Delahaye (2006) considère que « *le temps passé par les élèves à l'école est [...] une variable d'ajustement de l'employeur pour la gestion des personnels* ».

### 2.2 Les rythmes scolaires chahutés par la demande sociale

« *Le temps scolaire est [...] un champ d'affrontement entre acteurs sociaux aux intérêts divergents : les enseignants, les élus, les parents, les élèves quand on leur demande leur avis, les acteurs économiques, dans le secteur du tourisme tout particulièrement, etc.* » (Sue & Caccia, 2005, p. 5). C'est sans doute pourquoi les rythmes scolaires apparaissent comme une « question au long court » (Bride in *Cahiers pédagogiques*, 2009).

L'analyse des politiques publiques en matière de rythmes scolaires fait ressortir un parcours difficile, marqué par des avancées et des reculs, sous la pression de forces contradictoires. Dans les années 1960, entrent en jeu des considérations essentiellement économiques (Lelièvre, 2008a). Ainsi, les dates de vacances d'hiver et de printemps du calendrier scolaire de 1961 sont fixées « *en accord avec le ministère des Travaux publics et des Transports, de façon à ce que la SNCF puisse organiser les retours* ». Les vacances de février sont instituées en 1968 « *pour rentabiliser les équipements des lycées hôteliers réalisés à l'occasion [...] des jeux Olympiques d'hiver de Grenoble* » (Sue & Caccia, 2005, p. 17). Et dans les années 1970, l'introduction du zonage géographique des congés scolaires permet de répondre à la demande des organisations professionnelles du transport et du tourisme, auxquelles profite un plus grand étalement des vacances.

La prise de conscience de l'importance du temps en éducation et la conception psychopédagogique de l'organisation du temps scolaire se font jour dans les années 1980. Gerbod (1999) montre que le temps scolaire et sa rythmicité sont essentiellement envisagés comme un cadre structurant auquel les élèves doivent se soumettre. C'est seulement sous l'influence de la médecine et de la chronobiologie que la question des rythmes scolaires est remise en perspective dans l'Éducation nationale comme devant être adaptée aux besoins et capacités des enfants. Place est alors ouverte à des dispositifs d'aménagement du temps scolaire (ATS), qui sont en quelque sorte le pendant de l'aménagement-réduction du temps de travail (ARTT) dans le monde professionnel (Sue, 2006).

Ce recentrage sur le temps des élèves s'inscrit aussi dans le courant des réformes qui visent à replacer « l'élève au centre » du système éducatif. Ainsi, plusieurs ministres socialistes ont tenté notamment d'instituer un calendrier basé sur l'alternance 7 semaines de classe / 2 semaines de congés. Mais ces mesures n'ont pu être effectivement mises en œuvre, sous la forte pression des lobbies du transport et du tourisme. « *Les ministres qui suivront vont rester dans cette ligne de compromis, quelles que soient par ailleurs leurs professions de foi ou leur détermination en matière de rythmes scolaires* », observe Lelièvre (2008a, p. 59).

Aujourd'hui encore, la question de « l'intérêt des enfants » est régulièrement posée mais ne parvient pas à rester prioritaire dans le débat. Si les parents et les enseignants sont des éducateurs soucieux du bien-être des enfants, ils sont également des travailleurs soumis à des contraintes d'organisation qui doivent concilier vie familiale, vie professionnelle et vie sociale. Le passage à la semaine de 4 jours dans le primaire par la libération du samedi matin, compensée par une réduction des vacances, paraît emblématique de conflits d'intérêts au sein même de la famille.

En 2002, un rapport de l'Inspection générale a tenté d'évaluer *Les effets de la semaine de quatre jours*, alors en vigueur dans un quart des écoles primaires. Les auteurs considèrent cette organisation comme « un dispositif irréversible et plébiscité par les familles et les enseignants ». Se basant sur les résultats d'une consultation, ils observent que « toute tentative d'abandon de la semaine de quatre jours se confronte à une vive opposition [...]. Cette attitude ne s'appuie sur aucune réflexion concernant les effets de cette organisation sur la vie scolaire des enfants et leurs performances d'élèves. La motivation de cette réaction apparaît plutôt se situer dans la sphère privée ». L'attrait d'un week-end de deux jours complets à partager avec tous les membres de la famille est bien sûr un facteur essentiel. L'organisation plus complexe de la prise en charge alternée des enfants de familles divorcées et/ou recomposées entre également en considération. Enfin, une diminution de 20% du temps de trajet scolaire hebdomadaire n'est pas sans importance pour les familles résidant en milieu rural (Houchot *et al.*, 2002).

Contrairement aux recommandations du rapport Houchot, la semaine de quatre jours a été généralisée en 2008, non sans susciter de vives réactions de la part d'éminents spécialistes, de syndicats enseignants et d'organisations de parents d'élèves (Lelièvre, 2008b). Antoine Prost va jusqu'à dénoncer un « [Munich pédagogique](#) » dans les colonnes du *Monde*. Mais c'est la demande du plus grand nombre qui semble l'avoir emporté puisque, selon le sondage TNS-Sofres du 11 septembre 2008, 83% des parents et 56% des enseignants interrogés se déclaraient « opposés » à l'école du samedi matin (Lelièvre, 2008a).

Les rythmes scolaires ont encore une importance dans l'organisation de la vie locale des communes. On sait par exemple combien, dans les zones rurales, le temps de trajet des enfants qui empruntent des cars de ramassage peut sensiblement allonger la journée scolaire, selon la distance entre leur lieu d'habitation et leur établissement scolaire et selon l'itinéraire suivi par le car pour « ramasser » tous les enfants. Les horaires des cars sont alignés sur la plus large plage horaire des différents collèges ou lycées d'une ville, afin de ne léser aucun enfant. Mais ceci peut encore ajouter pour les autres des temps d'attente la matin entre l'arrivée du car et le début de la classe, et inversement le soir. Certains collégiens ou lycéens se trouvent levés dès 6h pour ne rentrer le soir qu'entre 19h et 20h.

La communauté urbaine du [Grand Lyon](#) a été une des premières à s'emparer d'un vrai travail de réflexion sur la question du temps dans la cité, à partir de problèmes pratiques qui peuvent se poser dans la vie quotidienne (garde et conduite à l'école d'enfants dont les parents commencent le travail à 5h du matin, par exemple). Un « Bureau du temps » a été créé pour tenter d'offrir des solutions à ces familles (crèches de nuit, par exemple) ; cette approche du rôle de la ville dans la concordance des temps familiaux a été présentée lors du 9<sup>e</sup> congrès de l'[Association internationale des villes éducatrices](#), qui s'est tenu à Lyon en septembre 2006.

### 2.3 Le temps scolaire bousculé par le temps « libre »

Les sociologues s'accordent à considérer que le temps de travail s'est imposé comme « temps social dominant » jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle (Fridenson & Reynaud, 2004). Mais son importante réduction conjuguée à la montée du chômage et de la précarité de l'emploi ont sensiblement affaibli cette domination, laissant émerger le « temps libre » comme un nouveau temps fort des sociétés post-modernes.

À la différence du temps de travail, ce temps libre est d'abord pris comme un temps personnel, individuel, qui profite à l'enrichissement de la vie familiale. Entre travail et vie privée, un « temps intermédiaire » s'offre également à de nombreuses activités culturelles et/ou de loisirs ainsi qu'à l'engagement dans des actions d'utilité sociale, en particulier à travers la vie associative (Sue & Caccia, 2005, p. 14-15).

La brochure sur [Les temps de l'enfant](#) publiée par le Bureau du temps de la communauté urbaine du Grand Lyon fait état de statistiques sur l'utilisation du temps des enfants, que l'on peut croiser et recouper avec celles, plus anciennes, auxquelles se réfèrent Sue et Caccia (2005, p. 26). Il apparaît que les temps d'école représenteraient seulement 12 % du « budget temps » annuel des enfants à l'âge de l'école primaire. En moyenne, les autres temps se répartiraient entre le sommeil (41%), les loisirs (24%), les soins personnels, repas et trajets (14%) et les médias (9%).

Dans cette nouvelle partition des temps sociaux, la place et le rôle du temps scolaire se trouvent largement bousculés. L'analyse développée par Roger Sue s'inscrit dans cette lecture des temps sociaux et de leur évolution. Elle montre que l'institution scolaire a été pensée et organisée en congruence avec le temps de travail, comme temps social dominant, mais qu'elle peine aujourd'hui à redéfinir sa forme et son projet éducatif en bonne articulation avec les nouveaux temps forts de notre époque (Sue, 2006).

Dans un précédent [Dossier d'actualité](#) consacré aux élèves, nous avons déjà fait état de travaux qui analysent cette concurrence que le temps libre exerce sur le temps scolaire, y compris dans le champ de compétence de l'école : la transmission du savoir (Cavet, 2009a). En effet, aussi fragmentaires soient-elles, les connaissances auxquelles les jeunes ont accès au travers des médias, de l'Internet et des activités de temps libre semblent faire davantage « sens » pour eux que les connaissances que l'école leur propose, selon une construction du savoir planifiée sur le long terme de l'année. Cette concurrence des temps est aussi celle qui oppose l'immédiateté de l'information en temps réel et le temps long de la formation. Plus l'école feint d'ignorer cette concurrence, plus elle se pose comme le seul lieu et le seul temps légitime des savoirs, plus elle suscite le rejet et la démotivation des élèves (Dubet, 2008 ; Barrère & Jacquet-Francillon, 2008).

Les travaux sur la réussite scolaire ont montré depuis longtemps que celle-ci est fortement corrélée au milieu socio-culturel. Ce phénomène s'apprécie en particulier à travers l'usage du temps libre, puisque les études montrent que :

- la façon dont les jeunes utilisent leur temps libre est largement conditionnée par leur milieu ;
- la nature et la « qualité » des activités extrascolaires pratiquées par les jeunes influent sensiblement sur leurs chances de réussite scolaire (Bonnéry ; [2006](#) ; Sue, [2006](#)).

Autrement dit, **le temps « libre » introduit de nouvelles inégalités sociales qui se répercutent de plein fouet sur la scolarité** (Sue, [2006](#)).

Cette explication de la « crise de l'école » n'est pas nouvelle et ne s'exprime pas seulement à travers la question du temps. Cependant, le temps constitue un analyseur d'autant plus pertinent que les principes sur lesquels reposent l'organisation et la gestion du temps scolaire sont fortement inducteurs de la « forme scolaire » sur laquelle repose le fonctionnement de l'institution (Sue, [2006](#)). Les parties 4 et 5 nous donneront l'occasion de revenir plus précisément sur ce point à travers d'autres travaux de recherche.

#### ☐ Voir aussi

- DANTIER Bernard ([2009](#)). *Séparation ou désintégration de l'école ? L'espace-temps scolaire face à la société de l'opposition créatrice à l'adaptation destructrice*. Paris : L'Harmattan. (1<sup>re</sup> éd. 1999).
- PEYRONIE Henri & VERGNIoux Alain (dir.) ([2007](#)). *Éducation et longue durée*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- RAYOU Patrick ([2007](#)). « Ni tout à fait mêmes, ni tout à fait autres : les territoires et calendriers scolaires des enfants et des jeunes ». In Sirota Régine (dir.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TARTAS Valérie ([2009](#)). *La construction du temps social par l'enfant*. Berne : Peter Lang.

### 3. Les chronosciences pour le respect des rythmes de l'enfant

Selon François Testu, la notion de « rythmes scolaires » recouvre au moins deux définitions :

- les variations périodiques physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'enfant et à l'adolescent en situation scolaire, autrement dit les rythmes biologiques et comportementaux, qui sont étudiés de façon clinique et expérimentale par la chronopsychobiologie ;
- l'alternance de moments de repos et d'activité imposée aux élèves par l'école, le collège, le lycée et l'université, autrement dit les emplois du temps et calendriers scolaires. Il s'agit ici d'une rythmicité environnementale, fixée par les adultes, qui joue le rôle de *synchroniseur* des rythmes biologiques et psychologiques des jeunes (Testu, [2008](#) ; Janvier & Testu, [2005](#)).

#### 3.1 Les résultats de la recherche

Hubert Montagner estime que les temps de la société et des écoles françaises (comme de la plupart des autres pays) ne sont pas adaptés aux réalités constituées par les rythmes de l'enfant. C'est pourquoi il attire l'attention sur l'importance des rythmes biologiques et psychophysologiques de l'enfant (Montagner, [2009](#)). Selon Touitou et Bégue, 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 (Touitou et Bégue, [2010](#)).

On a vu que la journée scolaire française est l'une des plus longues du monde (6h de temps contraint : 5h30 de temps pédagogique et 30 minutes de récréation), y compris à l'école maternelle. À cela s'ajoute le temps des devoirs à la maison. Selon Montagner, il en découle pour l'enfant des difficultés/impossibilités à rester vigilant et attentif, à traiter les informations, donc à comprendre et à apprendre. La journée de l'école primaire serait particulièrement épuisante, anxiogène et démotivante pour les enfants vulnérables, en souffrance, en échec, envahis par des « troubles » du comportement, handicapés, en « désamour » de l'école, « non sûre » ou « insécures » (Montagner, [2009](#)).

Janvier et Testu montrent que le rythme de l'attention des enfants entre 4 et 6 ans est assez rapide, calqué sur les séquences d'enseignements entrecoupées de pauses, avec une alternance de pics et de creux correspondant respectivement aux débuts et aux fins de séquences. Cette rythmicité rapide s'estompe ensuite et une rythmicité plus lente se met progressivement en place entre 6 et 11 ans. C'est pourquoi « *il nous semble inadapté de proposer les mêmes emplois du temps journaliers à des enfants de maternelle et de cycle élémentaire* » (Janvier et Testu, [2005](#)). À partir de 7-11 ans, la rythmicité quotidienne de la vigilance et de l'activité intellectuelle obéit au schéma suivant, selon Montagner ([2009](#)) :

- la première heure matinale (8h30-9h30) n'est pas favorable aux apprentissages. Elle devrait être une heure de « remise en route » de la vigilance, de l'attention et des ressources intellectuelles, et aussi un temps de restauration minimale du sentiment de sécurité affective ;
- de 13h à 14h (et indépendamment de la qualité du déjeuner pris), le rythme biologique de tous enregistre une « dépression » qui ne se prête pas à une forte mobilisation de l'attention et des ressources intellectuelles ;
- de 13h30 à 16h30, les capacités de vigilance varient avec l'âge et les particularités des enfants. Plus de 80% des enfants en difficulté ou en échec scolaire connaissent une baisse de vigilance significative entre 14h et 16h30 ;
- de 16h à 19h ou 20h, le créneau est propice aux activités physiques et sportives. Montagner préconise de proposer aux élèves « *un choix réel [...] entre diverses activités ludiques, physiques, sportives, [culturelles et artistiques] dans le cadre d'un partenariat entre l'école, les familles, les mairies, les associations, les clubs et les lieux où ces pratiques sont possibles* » (Montagner, [2009](#)).

Touitou et Bégue insistent quant à eux sur trois points complémentaires :



- le rôle primordial du sommeil pour l'enfant, puisqu'il contribue à un développement harmonieux, restaure les fonctions de l'organisme, permet de lutter contre la fatigue et favorise les apprentissages. La quantité, la qualité et la régularité de ce sommeil sont donc essentiels ;
- l'influence néfaste que la semaine de quatre jours engendrerait sur la vigilance et les performances des enfants les deux premiers jours de la semaine, conséquence de la désynchronisation opérée par un week-end de deux jours entiers ;
- les variations annuelles de la résistance à l'environnement : les périodes difficiles pour l'enfant seraient l'automne et le dernier mois d'hiver (Touitou & Bégué, [2010](#)).

### 3.2 Les préconisations des chronobiologistes

Le dernier rapport de l'Académie nationale de Médecine adresse les recommandations suivantes aux décideurs :

- « *aménager la journée scolaire en fonction des rythmes de performance et enseigner les matières difficiles aux moments d'efficacité scolaire reconnus, en milieu de matinée et en milieu d'après-midi* » ; « *retarder l'entrée des enfants en classe en créant une période intermédiaire d'activités calmes en début de matinée* » ; « *instituer une heure d'étude surveillée en fin d'enseignement* » ;
- « *aménager la semaine sur 4 jours et demi ou 5 jours en évitant la désynchronisation liée à un week-end dont le samedi matin est libre* ;
- *respecter le sommeil de l'enfant et le considérer comme un sujet de santé publique au même titre que tabac, alcool et alimentation* ;
- *évoluer vers un calendrier de 7-8 semaines de classe et 2 semaines de vacances, ce qui implique un remaniement des 1<sup>er</sup> et 3<sup>e</sup> trimestres* ;
- *alléger le temps de présence quotidien de l'élève à l'école en fonction de son âge* » (Touitou & Bégué, [2010](#)).

Tout importante que soit la prise en compte des rythmes fondamentaux de la vie des enfants, Sue et Caccia 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"* ». Il faut aussi « *éduquer les enfants pour qu'ils sachent eux-mêmes à quels moments ils sont fatigués et qu'ils puissent l'exprimer* » (Sue & Caccia, [2005](#), p. 51).

#### ☐ Voir aussi

- LE FLOC'H Nadine ([2004](#)). *Les rythmicités de l'enfant : Des rythmes sous influence*. Paris : La JPA.
- POUYET Michelle ([2008](#)). « La sieste a-t-elle encore et toujours sa place à l'école ? ». *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 71, p. 63-68.

## 4. Le temps au service de la réussite éducative

L'objet de cette partie est de présenter les différents courants de la recherche en éducation qui interrogent ou mettent en jeu le temps scolaire et ses rythmes internes. Nous nous appuyons sur la note de synthèse publiée par Marie-Pierre Chopin ([2010](#)) dans le numéro 170 de la *Revue française de pédagogie*, qui dresse un panorama des « Les usages du temps dans la recherche en éducation ».

Nous commençons par des travaux critiques qui analysent l'organisation du temps dans l'institution scolaire. Viennent ensuite des travaux prospectifs qui envisagent de nouvelles modalités d'aménagement du temps et des rythmes scolaires. Quant aux recherches de terrain qui rendent compte et évaluent des expériences de transformation des rythmes menées dans des établissements scolaires, elles auront leur place en partie 5.

### 4.1 L'école prisonnière de sa gestion du temps

À partir des années 1990, de nombreux travaux de recherche ont amorcé une mise en question de l'organisation du temps dans l'institution scolaire, tant en Amérique du Nord qu'en Europe. Le temps est de plus en plus rapporté comme un facteur de contrainte et de pression qui entrave à la fois l'exercice du métier d'enseignant, la cohérence des apprentissages, la motivation et finalement la réussite des élèves. Aux États-Unis, la *National Education Commission on Time and Learning* publie en 1994 un rapport percutant qui exprime la profondeur du malaise. Ce rapport montre comment l'organisation et la gestion du temps scolaire ont fini par tisser une prison qui enferme aussi bien les enseignants que les élèves, en gaspillant leur énergie. Il dénonce le fait que l'horloge soit le véritable maître de l'école, régissant tout à la fois l'organisation de la vie des familles, celle des établissements, la façon dont les professeurs enseignent le programme et surtout les moyens donnés aux élèves pour l'assimiler et le maîtriser. Sous le titre provocateur de *Prisoners of Time*, ce rapport a bénéficié d'une large audience et reste encore une référence, raison pour laquelle il a fait l'objet d'une édition réactualisée (NECTA, [2005](#)). Il a ouvert la voie à de nombreux travaux critiques sur le rapport au temps dans les systèmes éducatifs (Silva, [2007](#) ; Crawford, [2008](#)).

En France, dans les années 1990, Aniko Husti a été l'une des pionnières du courant de recherche sur le temps scolaire, et ses travaux font toujours autorité (Husti, [1994](#) ; [1999](#) ; [2001](#)). « *Une des dimensions les plus périmées de l'enseignement secondaire est certainement son utilisation du temps, puisque l'institution éducative a adopté et imposé tout au long de notre siècle le même concept de temps, tout en fixant continuellement des objectifs nouveaux* » (Husti, citée par de Perreti & Muller, [2008](#)).

Pour Pierre Waaub, l'organisation du temps des établissements scolaires repose sur trois rythmiques héritées d'une organisation tayloriste du travail :

- « un rythme du temps calqué sur celui du monde du travail (pour l'élève, l'idée de faire ses heures l'emporte sur le sens de sa présence) ;
- un rythme du temps mécanique et répétitif qui permet à chaque établissement scolaire [...] de s'identifier à un tout institutionnel rassurant et mimétique, malgré une énorme diversité de situations et d'objets de production ;
- enfin, un rythme du temps calqué sur la division du travail en une succession de tâches simples consécutives (tranches de savoirs, tranches de cours de 50 minutes) dans lesquelles la division du temps (l'horaire) apparaît plus comme une contrainte rituelle que comme une ressource ».

« Mais **le temps**, principale ressource des apprentissages, **est par conséquent indisponible**, au sens où **personne ne peut en disposer** puisqu'il est au service d'autre chose » (Waaub, [2006](#), p. 16-18).

### Derrière les grilles de l'emploi du temps

Le **passage de l'école primaire au collège** oblige les élèves à se plier à un changement important qui est tout à la fois un **changement de rythme et d'organisation**. Au primaire, les élèves partagent la plupart de leur temps avec un professeur unique, dans le même lieu de la classe. Si ce temps est lui-même rythmé par des séquences de travail de durée, de nature et de formes différentes, une continuité certaine est donnée au temps de la classe. Au secondaire, en revanche, le temps de l'élève est profondément bouleversé, ce qui constitue l'une des difficultés liées à la transition école-collège.

De nombreux auteurs mettent en cause l'hégémonie de l'« heure de cours » comme principe organisateur de l'enseignement secondaire, devenu facteur essentiel de son « immobilisme » (Toulemonde, in AFAE, [2007](#)). André Giordan dénonce le « sempiternel cadre organisateur de l'école : une discipline – un cours – une heure – un enseignant » (Giordan, cité par de Perreti & Muller, [2008](#)).

Unité de base pour la définition des obligations statutaires des enseignants, **l'heure de cours** imprègne en profondeur non seulement la gestion administrative mais aussi toute l'organisation pédagogique des établissements (Toulemonde, in AFAE, [2007](#)). Ainsi, pour Delahaye ([2006](#)), « l'organisation pédagogique de l'école se heurte à un modèle unique » qui « **focalise le temps scolaire sur le temps de l'enseignant et non sur celui de l'élève** ». Il remarque d'ailleurs que l'emploi du temps des élèves est un « objet non répertorié » dans les textes officiels. Lesacher et Renault (in AFAE, [2007](#)) poursuivent dans ce sens : « L'«*emploi du temps*» semble être l'outil universel de **découpage de toute forme de vie pédagogique** ; il s'applique avec une régularité métronomique à toute situation et à tout âge. L'heure de cours [...] est une unité de mesure qui morcelle les différentes fonctions pédagogiques ».

Giordan considère que le « saupoudrage horaire » laisse peu de temps pour s'investir dans une tâche ou un projet. L'élève « ne peut être créatif. Il doit commencer et recommencer sans cesse des apprentissages et les interrompre aussitôt, six à sept fois dans la même journée. Le temps de réflexion individuelle, le travail en groupe ou le contact personnalisé avec l'enseignant sont réduits à la portion congrue. Ce saucissonnage conduit l'élève à se disperser. Sa motivation et son attention se diluent. L'enseignant doit reprendre tout à zéro ou presque, à chaque fois » (Giordan, cité par de Perreti & Muller, [2008](#)).

Pourtant, si l'organisation classique du temps induit effectivement une forme scolaire rigide et insatisfaisante, la responsabilité n'en revient pas uniquement au « système ». Les personnels scolaires sont eux aussi acteurs et reproducteurs du dispositif qui les emprisonne. « **C'est parce qu'on se représente [l'emploi du temps] comme une grille infranchissable que toute réflexion, toute invention sur une utilisation nouvelle semble bloquée** et que l'on procède de façon administrative, que l'on dresse un emploi du temps figé et immuable » (Husti, citée par de Perreti & Muller, [2008](#)).

### Des enseignants en mal de temps

Du côté des enseignants, le « manque de temps » est dénoncé de façon récurrente comme un mal chronique qui contribue à la dégradation des conditions d'exercice de leur métier.

« Le temps est maîtrisé par les prescripteurs dans ses aspects budgétaires (diminuer le nombre d'enseignants, contrôler leur temps de travail, multiplier les attentes sans augmenter le temps de travail) mais ignoré dans ses aspects pédagogiques, didactiques et techniques », remarque Pierre Waaub. Pour les prescripteurs, le temps de travail des enseignants est « extensible à l'infini ». Seul leur temps de présence en classe est comptabilisé : les temps consacrés à la préparation des cours et aux autres activités dans l'école ne font l'objet d'aucune mesure (Waaub, [2006](#), p. 10).

Pierre Quenet observe encore que l'institution est de plus en plus exigeante envers les enseignants, qui doivent à la fois construire des stratégies pédagogiques sur le temps long de l'année, assurer une « efficacité dans le temps court, dans l'instant de la classe » et encore être « inventifs, compétents, experts, disponibles, ouverts... » (Quenet, in AFAE, [2007](#)). Parallèlement, « le temps d'apprentissage des élèves semble progressivement soumis à une logique de rentabilisation » (Chopin, [2010](#)) dont les enseignants sont plus ou moins ouvertement tenus comptables.

Dans plusieurs travaux états-uniens, ce manque de temps est rapporté à la multiplication des exigences administratives adressées aux enseignants, qui sont sans cesse astreints à « légitimer » leurs projets et actions pédagogiques, en amont (prévisionnel) et en aval (bilan, évaluation) pour satisfaire aux demandes de directions d'établissements qui pratiquent des méthodes managériales empruntées au monde de l'entreprise (Barr & Dreeben, [2007](#) ; Silva, [2007](#) ; Crawford, [2008](#)).

Cette intensification des exigences et des contrôles sur le temps de travail des enseignants est finalement perçue par eux comme un signe de moindre reconnaissance sociale de leur métier (Waaub, [2006](#) ; Chopin, [2011](#)).

## 4.2 Changer le temps pour changer l'école ?

Les analyses critiques sur la gestion du temps dans le système éducatif actuel conduisent les chercheurs à proposer de nouvelles conceptions et de nouvelles orientations pour permettre aux acteurs scolaires de se réapproprier cette ressource essentielle que constitue le temps et la mettre véritablement « au service » des élèves, des apprentissages, de la réussite et de l'équité scolaire.

### Allouer plus de temps à l'enseignement ?

Pour les auteurs du rapport *Prisoners of Time*, « *the key to liberating learning lies in **unlocking time*** ». Il s'agit d'abord d'augmenter le temps d'étude pour faire atteindre à tous les élèves un niveau de compétence plus élevé, en adéquation avec les ambitions de l'Amérique du XXI<sup>e</sup> siècle (NECTA, 2005). Cette idée est également défendue par le [National center on Time & Learning](#) (NCTL), *think tank* progressiste qui œuvre à promouvoir l'allongement du temps scolaire en vue d'améliorer l'éducation et la réussite scolaire des élèves les plus défavorisés (Davis & Gabrieli, 2009).

Pour le NECTA, l'approche par compétences incite à admettre que certains élèves ont besoin de plus ou de moins de temps que les autres pour atteindre un même objectif. L'école devrait donc prendre en compte ces différences et permettre à chaque élève de progresser selon son rythme d'apprentissage. C'est pourquoi les auteurs estiment que le temps doit devenir une **ressource « modulable »** en fonction des besoins de chaque élève, mise au service d'une véritable équité scolaire (NECTA, 2005). On rejoint là le courant de l'individualisation et de la pédagogie différenciée.

Les travaux de Marie-Pierre Chopin (2011) offrent un regard critique sur cette revendication de « plus de temps » lorsqu'elle est invoquée au service d'objectifs de réussite scolaire, de remédiation ou d'équité scolaire. S'il est vrai que le temps est une ressource essentielle pour l'enseignement, l'apparente « évidence » selon laquelle un supplément de temps d'enseignement devrait *nécessairement* engendrer un supplément d'apprentissage, de « meilleurs résultats » et permet réussir là où le temps initial a échoué, ne va pourtant pas de soi. La chercheuse rappelle que la question de « l'efficacité du temps de l'enseignement » a fédéré de nombreuses recherches aux États-Unis entre la fin du XIX<sup>e</sup> et les années 1960, et encore en France aujourd'hui - travaux de Morlaix (1999 ; 2000) et de Suchaut (2009). Différentes approches ont été développées, sans pourtant que soit réellement démontrée une relation stable entre le temps consacré à un enseignement et son efficacité sur d'apprentissage. Les recherches sur l'efficacité du temps, dans sa dimension quantitative, « provisionnelle », obtiennent des résultats non stables et parfois contradictoires qui n'autorisent donc pas à prendre l'idée pour acquise. Sans doute d'autres facteurs entrent-ils donc en jeu, qui ne sont pas mesurés ou appréhendés par ces études.

Par exemple, Gabriel montre qu'un supplément d'heures d'enseignement offert à des élèves à titre de remédiation n'a qu'une faible influence sur leur progression alors qu'un changement de pratique pédagogique peut s'avérer plus nettement efficace pour aider les plus faibles à réussir (Gabriel, cité par Chopin, 2010).

L'une des complexités de la variable temps dans la recherche en éducation tient au fait qu'*« elle peut revêtir tour à tour le rôle d'objet à part entière de l'étude et d'instrument d'analyse pour l'étude : le temps passe alors du statut de variable observable [...] à celui de concept opératoire »*, remarque Chopin (2010).

Chopin (2011) développe également la réflexion en sens inverse : réduire la quantité de temps d'enseignement consacrée à un apprentissage entraîne-t-il *nécessairement* une diminution du résultat de cet apprentissage ? Là encore, il n'y aurait pas d'évidence absolue, de règle de calcul entre la « provision » de temps d'enseignement et le produit d'apprentissage qu'elle engendre. Ainsi, l'allongement du temps d'enseignement (pas plus que son raccourcissement) ne saurait à lui seul constituer une clé de succès pour répondre aux problèmes rencontrés dans l'école. Par exemple, il ne va pas de soi qu'augmenter (ou diminuer) l'horaire scolaire annuel de tous les élèves d'un pays se traduise par une évolution positive (ou négative) des résultats qu'ils obtiendront aux prochaines enquêtes PISA. D'autres types de changements, portant sur les conditions offertes au travail scolaire, son organisation et sa pédagogie peuvent s'avérer beaucoup plus efficaces en termes performances scolaires. Aussi l'approche par la quantité ne doit-elle pas faire écran à une réflexion sur la qualité du temps d'enseignement, tel qu'il est vécu par les différents acteurs de l'école (Chopin, 2010 ; 2011).

Cette position rejoint d'ailleurs celle de Suchaut, pour qui « *le temps doit être considéré comme la ressource centrale pour les apprentissages des élèves, sachant que sa dimension qualitative est plus importante que sa dimension quantitative : **c'est bien l'usage que l'élève peut faire du temps et non seulement son volume qui détermine l'efficacité pédagogique*** » (Suchaut, 2009).

### ☐ Voir aussi

- CUBAN Larry (2008). « Perennial Reform: Fixing School Time (cover story) ». *Phi Delta Kappan*, vol. 90, n° 4, p. 240-250.
- DAVIS Jennifer & GABRIELI Chris (2009). « It's about time: 180 six-hours days no longer meet the needs of students ». *Progressive politique institute Policy memo*.
- RICHARDSON Joan (2008). « Time for Everyone's Learning. ». *Phi Delta Kappan*, vol. 90, n° 4, p. 234.

### Faire un meilleur usage du temps scolaire

Contrairement au précédent, ce courant de pensée défend l'idée que, **sans faire appel à un supplément de ressources, l'école peut accomplir** pour elle-même et faire accomplir aux élèves **des progrès significatifs** en cherchant déjà à **faire un meilleur usage du temps scolaire** dont elle dispose. C'est donc bien pour améliorer la « qualité » du temps pédagogique qu'il s'agit de mettre les acteurs scolaires au travail.

Pour retrouver la « dynamique du temps scolaire » et favoriser la mise en œuvre de pédagogies plus actives et plus différenciées, Husti a développé un modèle alternatif d'organisation de l'école, fondé sur le principe du « **temps mobile** » :

- durée des cours variables, entre 1h et 4h selon les besoins pédagogiques ;
- concertation des enseignants sur la planification du programme respectif de chaque discipline, pour **faire coïncider des temps propices aux approches transversales** ;
- dans toutes les disciplines, réservation de 15% du temps pour le « **travail à rythme individuel** », que les élèves réalisent seuls ou en petits groupes ;
- **implication de chaque élève dans l'élaboration de son propre emploi du temps** de la journée (Husti, [1999](#)).

Du point de vue pédagogique, ces dispositifs modulaires nécessitent davantage de travail en équipe de la part des enseignants. Waaub estime nécessaire que « **les enseignants troquent leur conception individuelle du métier [...] pour une conception plus collective : le modèle du travail articulé en équipes** », ce qui induit d'une part de diminuer le temps de présence en classe de chaque enseignant, et d'autre part que les enseignants acceptent de travailler davantage dans l'établissement scolaire plutôt que chez eux. Pour Waaub, c'est à ce prix qu'ils pourront retrouver « le temps d'enseigner » (Waaub, [2006](#), p. 91).

La réflexion sur l'usage qui est fait du temps d'enseignement et sur la qualité qui peut être apportée à ce temps à travers non seulement des méthodes pédagogiques mais aussi un travail didactique de l'enseignant est développée dans divers travaux de didactiques plus spécialisés. Comme point d'entrée vers ces travaux, nous renvoyons à la note de synthèse de Chopin ([2010](#)).

### **Mettre le temps scolaire en synergie avec les autres temps éducatifs**

Nous avons évoqué en partie 2 la façon dont le temps « libre » s'est imposé comme nouveau temps fort dans la société. Entre l'école et la vie familiale, les enfants disposent de temps « intermédiaires » qui, selon la façon dont ils sont utilisés, influent sensiblement sur leurs chances de réussite scolaire (Sue, [2006](#)). Le temps intermédiaire « *permet aux enfants de s'intégrer dans une communauté et de construire leur identité personnelle et sociale dans leur environnement proche. C'est une plaque tournante dans les rapports école-famille-cité* » (Sue & Caccia, [2005](#), p. 55).

Il est donc de première importance pour l'école de s'impliquer dans des dispositifs qui proposent aux enfants des activités socio-culturelles afin de développer une synergie entre le temps scolaire et les autres temps éducatifs de la vie de l'enfant. Mais Sue et Caccia observent que les politiques d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) n'ont été que « modérément » soutenues par l'Éducation nationale et son personnel enseignant, souvent « *peu enclin à partager les temps éducatifs avec d'autres* ». En revanche, le ministère de la Jeunesse et des Sports et les collectivités locales s'y sont fortement investis et c'est grâce à eux que de nombreuses expériences innovantes ont été mises en œuvre.

Pour Roger Sue, « **si l'on veut faire progresser l'école, c'est paradoxalement sur le hors-scolaire qu'il faut travailler** ». C'est dans cet esprit qu'il développe l'idée d'un « **temps de reliance éducative** » (Sue, [2006](#)).

La notion de « reliance » est empruntée au sociologue belge Marcel Bolle de Bal, qui l'oppose à celle de « déliance ». Il s'agit en effet de « **relier les savoirs abstraits aux savoir-faire, aux savoir-être, dans des projets élaborés à cette fin, et de constituer une médiation éducative ou culturelle** » (Sue & Caccia, [2005](#), p. 57). Cette reliance éducative vise conjointement quatre registres : socio-psychologique, cognitif, social et culturel.

La reliance éducative « *permet effectivement de penser l'élève au centre du système éducatif* ». Elle est centrée sur la synergie qui permet de « **donner une unité à des actions et à des champs éducatifs hétérogènes** ». C'est pourquoi Sue et Caccia l'envisagent comme un « synchroniseur éducatif » (Sue & Caccia, [2005](#), p. 56).

Cette approche suggère que l'école décentre ses prérogatives et ne se pose plus comme « *instituteur du savoir dans une société censée en manquer* » mais plutôt comme « *passer de savoir dans une société qui en déborde* » ; que le temps scolaire devienne un temps permettant d'intégrer et de mettre en perspective des savoirs préformés et expérimentés hors de ses murs. « *Pourquoi ne pas considérer que le cursus éducatif reconnu, évalué et certifié, résulte de la juxtaposition de différents temps sociaux comme, par exemple, l'initiation au travail en entreprise, la participation à une junior association, certaines formes de loisir et enfin le temps de l'école elle-même, qui ne serait plus alors qu'un temps de l'éducation parmi d'autres* ».

Le livret scolaire pourrait lui aussi évoluer en « livret de compétences » et des procédures de « validation des acquis de l'expérience » permettre la reconnaissance des apprentissages extra-scolaires. Constitué dès l'enfance, ce livret deviendrait alors « *le véritable symbole d'une éducation tout au long de la vie [...] dans une société éducative* » (Sue & Caccia, [2005](#)).

On peut noter que les réformes récentes sur les référentiels de compétences vont déjà dans le sens d'un « livret de compétences », même si l'extra-scolaire n'y a pas encore sa place.

## **5. Des expériences alternatives dans le monde**

*La place importante accordée dans ce Dossier d'actualité à la présentation de différentes expériences alternatives dans l'organisation du temps et la gestion des rythmes scolaires se justifie par notre mission de « veille », qui porte sur les produits de la recherche mais s'intéresse aussi à l'évolution des systèmes éducatifs. Les dispositifs présentés ont été classés selon une logique amorcée dans la partie précédente. Cependant, nous sommes conscient que cette présentation peut être un peu fastidieuse et qu'elle risque d'induire un effet d'imposition par l'évocation successive de plusieurs dispositifs similaires. Précisons donc qu'il s'agit d'un panorama des tous les modèles que nous avons recensés et non d'une sélection présidée par des choix préalables.*

## 5.1 Du temps supplémentaire

Aux États-Unis, 655 écoles réparties dans 36 états ont expérimenté l'augmentation des horaires quotidiens et/ou l'augmentation du nombre de jours scolaires dans l'année. Une enquête pilotée par la *Massachusetts Expanded Learning Time Initiative* a suivi cette expérience auprès de 245 établissements dont le temps scolaire moyen est de 25% supérieur à la norme nationale. Plus d'un quart sont des écoles publiques classiques mais la plupart sont des *charter schools* ou écoles à charte (sur les *charter schools*, on peut consulter un précédent [Dossier d'actualité](#), Cavet, 2009b). Ces établissements accueillent une majorité d'élèves issus de minorités et/ou de milieux défavorisés. Les résultats font apparaître que ces élèves obtiennent de meilleurs résultats que leurs pairs scolarisés dans le même district. Ils attestent également d'une meilleure assimilation et d'une meilleure maîtrise des apprentissages effectués. Ils laissent à espérer que le fait de donner plus de temps aux élèves et aux enseignants peut avoir des effets à long terme sur l'engagement des élèves et leur trajectoire scolaire. Cependant cette hypothèse demande à être vérifiée par des études complémentaires dans la durée (Gabrieli, 2010 ; *More Time for Learning*, 2010).

## 5.2 Un autre emploi, voire un autre usage du temps

### Aux États-Unis et au Royaume-Uni : des réorganisations du calendrier

Depuis le rapport *Prisoners of Time*, nombre de voix se sont élevées aux États-Unis pour remettre en question le calendrier scolaire traditionnel de 180 jours répartis sur 9 mois. En mars 2009, le Président Obama en convenait : « *We can no longer afford an academic calendar designed for when America was a nation of farmers who needed their children at home plowing the land at the end of each day* » (cité par Dixon, 2010). Deux types d'alternatives sont expérimentées dans certains états :

- l'étalement du calendrier, avec alternance régulière 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*) concerne environ 3% des écoles et permet d'organiser en parallèle plusieurs groupes scolaires dont les calendriers se chevauchent (*multi-track schedule*) ;
- la semaine de quatre jours, mise en œuvre dans moins de 0,5% des établissements.

Dixon observe que les établissements qui implémentent ces organisations sont souvent motivés par des arguments plus économiques et logistiques que pédagogiques : résoudre des problèmes de surcharge dans l'utilisation des équipements et infrastructures et effectuer des économies d'énergie (Dixon, 2010).

Au Royaume-Uni, une organisation de l'année scolaire en six périodes de travail, chacune ponctuée d'une semaine de congés (*six-term school year*), a été expérimentée à partir de l'année 2004-05. Réclamé par plus de 60% des familles, ce nouveau calendrier a été bien accepté. En 2008, la majorité des écoles l'avaient adopté ([Eurybase](#)).

### En Espagne : la « journée continue » (*jornada continua*)... jusqu'en début d'après-midi

En Espagne, 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* ». Car la journée continue engendre des **conséquences préoccupantes**, pointées par J. C. Gonzalez Faraco :

- effets négatifs sur les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- diminution ou disparition des moments informels de convivialité entre élèves et enseignants ;
- relations plus difficiles entre école et parents, du fait d'horaires scolaires peu compatibles avec les temps sociaux et familiaux ;
- introduction 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 socio-culturel plus élevé compensent ce handicap en recourant au marché de l'éducation* » (Gonzalez Faraco, in AFAE, 2007).

Cependant, le chercheur observe 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* ». En outre, le passage à la journée continue a été opéré à la faveur de **trois réformes importantes** : « *la décentralisation de l'État et son organisation en Communautés autonomes ; la démocratisation de la direction des établissements ; l'autonomie scolaire, grâce à des "Projets éducatifs" propres à chaque établissement* », instaurant un **climat propice à des innovations** intéressantes, parmi lesquelles :

- programmes de diversification et d'individualisation des temps pédagogiques pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ;
- à l'école primaire, réorganisation de l'emploi du temps pour mettre en place des ateliers interdisciplinaires et des activités de recherche autonomes des élèves, autour de contenus répartis en « champs de connaissances » et de « matières transversales ». « *La création de plages de temps communes à l'école et à l'environnement social est, dans ce cadre, indispensable* » ;
- initiatives portées par des associations de parents visant à « *en finir avec la séparation entre activités scolaires, para-scolaires et extra-scolaires* ». Ces projets « *transforment l'école en une institution à plein temps, centre communautaire qui stimule la participation sociale et contribue en outre à réduire l'échec, les conflits et les inégalités* » ;

- développement d'un réseau de « centres numériques » et de plateformes pédagogiques accessibles aux élèves mais aussi aux parents, pour faciliter leur contact avec les enseignants indépendamment des horaires scolaires (Gonzalez Faraco, in AFAE, 2007).

### **En France : l'expérience « cours le matin et sport l'après-midi »**

En septembre 2010, l'Éducation nationale a lancé le dispositif « Cours le matin, sport l'après-midi » dans 126 établissements volontaires pour « *expérimenter un nouveau rythme scolaire* ». « *Plus de 7 000 élèves sont concernés par ce dispositif, qui fera l'objet d'une évaluation scientifique* », annonçait [Luc Châtel](#) devant l'Assemblée le 5 octobre dernier.

Dans la [revue de presse](#) des *Cahiers pédagogiques*, Philippe Watrelot se demande : pourquoi seulement le sport et pas les arts ? Pour sa part, François Testu s'étonne que cette initiative, inspirée du modèle allemand, survienne à l'heure où l'Allemagne est en passe d'y renoncer. Mais après tout, les Allemands ne se réfèrent-ils pas quant à eux au modèle français pour promouvoir leur nouvelle « école à plein temps » (cf. partie 5.3) ?

### **Aux États-Unis : des cours modulaires (Block Scheduling)**

L'idée du *Block Scheduling*, qui 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), remonte à 1960. Mais c'est au cours des quinze dernières années que ce dispositif a connu son essor aux États-Unis, dans la vague qui a suivi la parution du fameux rapport *Prisoners of Time*. Les emplois du temps traditionnels sont mis en cause parce qu'ils ne permettent pas d'individualiser les enseignements ni d'apporter une remédiation aux élèves en difficulté. En outre, 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, basées 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 (Mondie, 2009 ; Maltese et al., 2007).

Les travaux de recherche sur ces dispositifs font ressortir des effets positifs : meilleure utilisation du temps, meilleur engagement des élèves et travail plus approfondi. Mais on observe aussi des résistances et des difficultés de la part des enseignants, accusant un manque de formation (Mondie, 2009).

Concernant les effets sur la performance scolaire des élèves, l'EPPI Centre de Londres s'est livré récemment à une revue systématique, confrontant 14 enquêtes statistiques réalisées au cours des années précédentes. Son bilan est mitigé : 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. Dans les autres domaines, le *Block Scheduling* n'est ni plus ni moins efficace que l'emploi du temps traditionnel (Dickson et al., 2010).

### **En France : l'emploi du temps « mobile »**

Dans le cadre d'une recherche à l'INRP, Aniko Husti a encadré deux expérimentations dans une trentaine de lycées et collèges, entre 1980 et 1988. L'innovation portait sur l'introduction d'unités de temps « mobiles » dont nous avons présenté les principes en partie 4.3. Les évaluations réalisées auprès des élèves, des enseignants et des chefs d'établissements ont mis en évidence non seulement qu'une telle organisation flexible est administrativement viable et stable mais qu'elle est aussi porteuse de nombreux intérêts :

- pour les élèves : intégration du travail personnel dans l'apprentissage scolaire ; plus grande disponibilité pour réfléchir, approfondir et s'impliquer ; possibilité d'achever sa tâche ; adaptation de la durée de l'apprentissage à son rythme individuel ; acquisition d'autonomie ; apprentissage de la gestion du temps ;
- pour les enseignants : plus de réflexion sur la démarche pédagogique ; plus de travail en équipe ; plus de disponibilité aux besoins individuels des élèves et plus de contacts avec eux ;
- pour les chefs d'établissement : renouvellement de la conception et de l'organisation du temps scolaire ; équipes d'enseignants soudées ; soutien à l'innovation.

La chercheuse souligne encore que les séquences de longue durée (2h ou 3h) permettent de gagner du temps sur le parcours du programme et d'arriver à le finir, en évitant aux enseignants comme aux élèves les méfaits du stress et de la « pédagogie de l'impatience » (Husti, 2001 ; 1999 ; 1994).

### **En Suède : le planning flexible et la dérégulation des allocations horaires**

Dans les années 1990, le système éducatif suédois a connu d'importantes réformes, guidées par des principes de décentralisation, de dérégulation et d'ouverture au marché. Une étape supplémentaire sur la voie de l'autonomie a encore été franchie en 1999 lorsque le Parlement suédois a autorisé 900 écoles à expérimenter une libre organisation de l'emploi du temps des élèves et des enseignants, en les dispensant même de respecter les référentiels nationaux qui définissent les allocations horaires selon les niveaux et les disciplines.

#### **□ Planning flexible**

Mikaela Nyroos rend compte d'une étude longitudinale menée pendant 5 ans (2000-2004) auprès de trois collèges inscrits dans cette expérimentation nationale. Leur objectif visait le développement de l'autonomie et la responsabilisation des élèves. Les emplois du temps ont été construits par périodes de 5 à 6 semaines, chacune consacrée à l'étude d'un thème, abordé de façon transdisciplinaire et impliquant l'ensemble des enseignants. Le temps dédié aux enseignements par classes a été réduit de façon à dégager des temps de dynamique de groupe (*group process*) mais aussi des plages d'étude individuelle, pendant lesquelles chaque élève suit un plan de travail personnalisé.

Outre de meilleures performances aux évaluations de fin de niveau, cette expérience s'avère globalement positive. La plupart des enseignants considèrent le travail pluridisciplinaire mené en équipe comme « naturel et positif » ; quant aux élèves, ils ont progressé, ont développé une plus grande ouverture sur le monde et une plus grande aptitude au travail en réseau, tout en renforçant leur confiance en eux-mêmes (Nyroos, [2007](#) ; [2008](#)).

#### ❑ Dérégulation des allocations horaires

Si la liberté d'organisation des emplois du temps intéressait effectivement les acteurs scolaires, la dérégulation des allocations horaires ne répondait pas une demande du terrain, estime Linda Rönnberg ([2007](#)). Elle analyse donc plutôt l'invitation à déroger aux référentiels horaires comme une volonté des pouvoirs publics de « lutter contre la stagnation » en matière de gouvernance des établissements, et plus précisément d'inciter ces derniers à adopter un modèle de management par objectifs (Rönnberg, [2007](#)). Cette idée transparait dans une déclaration du ministère de l'éducation suédois : « *Il peut sembler contradictoire d'avoir une grille nationale d'allocation des temps dans un système qui pratique le management par les objectifs et les résultats. Plus encore, cela peut être perçu comme une entrave, en particulier pour les enseignements transversaux et les aménagements scolaires locaux* » (cité par Nyroos, [2007](#) et traduit par nous).

Sur ce point, l'étude de Nyroos montre en effet que les établissements évalués n'ont dérogué aux référentiels que de façon marginale. Et chercheuse observe que ce surcroît d'autonomie laissé aux établissements dans l'organisation et l'usage du temps n'a pas fondamentalement modifié leur fonctionnement ni remis en cause leur mode de gouvernance (Nyroos, [2008](#)).

#### ❑ Voir aussi

- LUNDAHL Lisbeth, ARREMAN Inger-Erixon, LUNDSTRÖM Ulf & RÖNNBERG Linda ([2010](#)). « Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective ». *European Journal of Education*, vol. 45, n° 1, p. 46-59.
- WESTLUND Ingrid ([2007](#)). « Reconstructed task orientation and local time governance in compulsory schools: the Swedish case ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 28, n° 6, p. 783-796.

### Aux Pays-Bas : l'emploi du temps flexible au collège

Les Pays-Bas ont implémenté un dispositif innovant qui repose également sur un emploi du temps flexible. Ce dispositif cible volontairement le niveau du collège, où se cristallisent de multiples difficultés, en particulier le manque d'attention et d'intérêt des élèves. Il vise donc 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 », explique Hetty Mulder (in AFAE, [2007](#)).

De plus en plus nombreux, les collèges qui s'engagent dans ce dispositif adoptent plusieurs principes :

- le curriculum est organisé par **programmes thématiques** (par exemple : l'homme et la nature, l'homme et la société, l'énergie, le pouvoir...) plutôt que par disciplines ;
- 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...) ;
- chaque enseignant assure en outre le rôle de **tuteur** pour une quinzaine d'élèves, qu'il suit individuellement et dont il est responsable du soutien et de l'accompagnement dans les apprentissages ;
- l'enseignement est structuré et dirigé via un « **environnement électronique d'apprentissage** » qui fournit des instructions et des fiches pédagogiques ;
- selon les moments, le travail se déroule dans un grand espace d'apprentissage, très bien outillé, ou dans des espaces plus réduits pour le travail en **petits groupes** et le **travail autonome** en silence ;
- les élèves sont présents à l'école de 8h30 à 16h cinq jours par semaine ; « *il n'y a plus de cours proprement dits mais des blocs de travail 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.

Mulder témoigne des effets très positifs de ce dispositif, soutenu par un modèle didactique socio-constructiviste et une pédagogie centrée sur l'apprenant (Mulder, in AFAE, [2007](#)).

## 5.3 Des temps socio-éducatifs fédérés par l'école

### En France : les « après-midi sans cartable »

Depuis une vingtaine d'années, diverses communes ont mis en œuvre un dispositif d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) basé sur objectif de « reliance » entre temps scolaire et temps périscolaire. Ces dispositifs pilotes ont fait l'objet de rapports d'évaluation entre 1986 et 1993, dont les résultats ont été mis en perspective par Sue et Caccia.

Les dispositifs analysés concernent des écoles primaires de sept communes de tailles différentes, en milieu rural ou urbain (en Basse-Normandie, dans l'Est et en banlieue lyonnaise). Ils ont en commun une réduction du temps scolaire journalier et hebdomadaire compensée par un allongement de l'année scolaire et une diversification des temps autour de l'école. Selon les jours de la semaine, le programme prévoit des « après-midi mixtes », combinant du temps scolaire et du temps périscolaire, des « après-midi sans cartable », dédiés à des activités périscolaires, ou encore des « après-midi aménagés », consacrés aux activités culturelles et sportives prévues dans les programmes scolaires.

La majorité des **professeurs** interrogés apprécient, voire plébiscitent **la nouvelle organisation**, qui **leur procure une plus grande disponibilité et améliore leur qualité de vie professionnelle**. En témoigne également l'émergence d'une nouvelle dynamique dans l'école, le renforcement du travail en équipe et la stabilisation des enseignants sur leur poste.

90 % des parents interrogés ont également une perception positive du dispositif. Celle-ci contribue à **favoriser la liaison entre l'école et les familles**, et à la rendre « *plus efficiente et plus congruente. Cette relation constitue une prévention contre les situations de blocage parental, évitant les situations d'échec* » (Sue & Caccia, 2005, p. 71).

Sue déplore que les évaluations qui ont été faites de ces expériences se soient trop souvent focalisées sur la mesure de leur impact sur les seuls résultats scolaires. Il se trouve que les évaluations ont été soit neutres, soit plutôt positives pour la scolarité. Mais tout aussi importante est « *la diversité des acquis obtenus en dehors du registre scolaire, qui n'est pas évaluée par l'institution, ou indirectement et qui, de toute façon, prend un certain temps avant d'être convertie en capital scolaire* » (Sue, 2006).

Les différentes études « *se rejoignent dans un même constat d'intégration des élèves en difficulté. Le développement de la citoyenneté se manifeste par une diminution des violences et des incivilités, notamment au sein de l'école. Ce constat confirme le côté extrêmement positif des activités menées dans les ateliers et l'acquisition de nombreuses compétences sociales (capacité d'écoute, capacité de communiquer, développement de l'esprit critique, respect de l'autre, entraide, respect des règles et des consignes)* » (Sue & Caccia, 2005, p. 91).

« Nos observations et les évaluations nationales montrent que l'aménagement des rythmes scolaires contribue à :

- donner aux enfants une **ouverture à la vie** et une meilleure connaissance de leur environnement ;
- développer leur capacité à dialoguer avec des personnes de statuts et d'âges différents ;
- **enrichir la relation enfants/adultes** en sortant du face-à-face maître/élèves ;
- développer des relations entre enfants hors des règles de fonctionnement de la classe, dans des groupes restreints et mobiles qui évoluent au cours des activités ;
- voir davantage l'école comme « un lieu où l'on rencontre ses copains » ;
- créer des **liens sociaux intergénérationnels et interprofessionnels** [...] ;
- développer les **aptitudes à communiquer** ».

L'observation des sites pilotes montre encore « *l'influence de politiques réfléchies, travaillées à long terme, avec des acteurs qui se connaissent et qui ont acquis l'expérience de partenariats* ». « *Par la politique d'aménagement des temps de l'enfant, peut s'instituer un nouveau rapport au temps dans une approche éducative globale, mutualiste, participative et démocratique* » (Sue & Caccia, 2005, p. 95-96).

#### ☐ Voir aussi

- (2003). *L'aménagement des rythmes de vie des enfants : Évaluation d'une politique publique*. Paris : Commissariat général du plan.
- BERZIN Christine & CARPENTIER Claude (2000). « L'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) et son impact sur les acquisitions ». *Revue française de pédagogie*, n° 132, p. 78-89.
- GRENIER Jean-Michel (2009). *Rôle et responsabilité des communes dans l'aménagement des rythmes scolaires*. Paris : Lavoisier.

### L'école à temps plein

Dans certains pays, particulièrement germanophones, le temps scolaire quotidien était traditionnellement concentré le matin, les élèves quittant l'école entre 13h et 14h. La matinée était ponctuée d'une courte pause, n'incluant généralement pas de déjeuner à la cantine. L'après-midi était donc libre pour des activités extra-scolaires. Si cette organisation a souvent été citée en exemple dans les pays voisins, elle est depuis dix ans profondément remise en cause au sein même des États qui la pratiquaient : l'Allemagne, la Suisse, l'Autriche mais également la Grèce.

Les « mauvaises performances » de l'Allemagne et de la Suisse aux enquêtes PISA 2000 et 2003 ont inquiété l'opinion et les pouvoirs publics : classés dans le dernier tiers des pays de l'OCDE en matière de performance scolaire, ces pays sont pointés du doigt pour les disparités qu'ils entretiennent entre les « bons » et les « mauvais » élèves, clivage fortement corrélé à leur origine socio-culturelle. En particulier, le dispositif de **la journée à mi-temps est pointé comme facteur aggravant des inégalités** : si les enfants des classes privilégiées peuvent effectivement s'adonner l'après-midi à des cours de dessin, de musique, de sport ou de soutien scolaire, **les enfants de familles moins favorisées sont le plus souvent livrés à eux-mêmes, c'est-à-dire à la rue ou la télévision** (Tarazona, 2010 ; Aeberling & Binder, 2005).

C'est donc dans ce contexte que s'est développé un nouveau type d'offre scolaire : les écoles « à temps plein » ou écoles « à journée continue ». Il ne s'agit pas réellement d'établissements nouveaux mais d'écoles qui adoptent ce mode de fonctionnement.

Le **principe des écoles à temps plein** consiste à **offrir une prise en charge les enfants sur une large plage horaire** (8h-18h, voire davantage), **tous les jours de la semaine** et même, dans certaines communes suisses, pendant les congés scolaires. Selon les écoles, le temps strictement scolaire reste concentré sur la matinée ou est distribué aussi sur l'après-midi. Mais, en plus des enseignements obligatoires, ces écoles proposent « *un encadrement pour l'éducation, le travail et le temps libre* ». L'organisation des temps non scolaires est à l'initiative de chaque école, avec différents types d'activités, libres ou dirigées : pratique sportive ou artistique, atelier d'initiation, activité de loisir, repos, mais aussi étude, soutien, remédiation scolaire, et encore des « encouragements différenciés » (en Suisse). Dans certains établissements, la participation aux activi-



tés périscolaires est obligatoire, mais le plus souvent, ce sont les élèves et/ou leurs parents qui choisissent les jours et heures pendant lesquels ils restent sous la responsabilité de l'école au-delà du temps scolaire. L'organisation des activités périscolaires implique différents acteurs socio-éducatifs : des écoles de musique, des associations, mais également des entreprises privées (Aeberling & Binder, [2005](#) ; Tarazona, 2010).

Outre l'**objectif premier d'améliorer les performances scolaires** des élèves, les écoles à journée continue portent d'autres enjeux pédagogiques et socio-économiques :

- **transmettre des contenus d'apprentissage non académiques**, proposer des formes de travail et d'apprentissage plus individuelles et plus différenciées, proposer des espaces sociaux de partage d'expériences et modifier les relations entre les élèves et ceux qui les encadrent (Stecher *et al.*, [2009](#)) ;
- **apprendre aux enfants à gérer leur temps libre** et stimuler leur capacité d'« apprendre à apprendre ». « *On pousse les élèves à mieux apprécier leurs propres compétences comme individus et membres d'une société. Par exemple, on exige d'eux des résultats en langue et on leur demande de prendre des décisions relatives à leur santé* » (Aeberling & Binder, [2005](#)) ;
- **aplanir les différences socio-culturelles** entre les élèves et offrir de meilleures chances de réussite aux enfants de familles défavorisées ;
- **prévenir l'échec scolaire, les comportements à risque** et la délinquance juvénile ;
- faciliter l'organisation des parents et, plus particulièrement, **favoriser le travail des femmes** ;
- stimuler la croissance économique ;
- encourager la natalité (Aeberling & Binder, [2005](#) ; Tarazona, 2010).

#### □ En Allemagne : la *Ganztagsschule*

En 2003, l'État fédéral s'est accordé avec les *Länder* – qui portent l'essentiel de la compétence en matière d'éducation – sur un vaste [programme d'investissement](#) (IZBB) de 4 milliards d'euros pour la période 2003-2009, visant à développer et financer des écoles à temps plein. Ainsi, le nombre de jeunes scolarisés dans des établissements proposant au moins trois jours par semaine à temps plein n'a cessé d'augmenter ces dernières années. Selon un rapport de la *Kultusministerkonferenz*, le nombre de lycées proposant cette formule a doublé entre 2004 et 2008, progressant de 15% à plus de 30% ; il en va de même du nombre d'élèves concernés, passé de 12% à 24%. Cependant, le développement de la scolarisation à temps plein reste encore très hétérogène, selon les *Länder* (Tarazona, 2010).

Parallèlement au lancement des écoles à temps plein, le programme IZBB a impulsé dès 2003 un **grand projet scientifique d'accompagnement**, [StEG](#) (*Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen*). Ce projet s'appuie sur une étude longitudinale auprès d'un échantillon de 343 écoles, 26 000 élèves ainsi que les parents et personnels scolaires ou périscolaires, interrogés en 2005, 2007 et 2009. Si les résultats complets ne sont pas encore disponibles, des résultats partiels offrent déjà des analyses intéressantes :

- 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**. Ces effets sont d'autant plus sensibles que l'**offre** scolaire et périscolaire est perçue comme **de bonne qualité**, bien structurée, fondée sur les connaissances préalables et les besoins des élèves ;
- **l'aide aux devoirs** a une influence positive sur les notes et la motivation ; elle influe également sur la confiance en soi des élèves issus de l'immigration. 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. En outre, ils trouvent dans les activités périscolaires un cadre propice à de nouvelles amitiés ;
- 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) ;
- en termes de réduction des inégalités, les résultats sont nuancés : en règle générale, il n'y a pas de différence significative de fréquentation des offres *Ganztagsschule* selon le milieu socio-économique, familial ou culturel des élèves. Mais lorsque le degré d'obligation est faible, ce sont les élèves des familles les plus favorisées qui participent davantage que les autres ;
- contrairement à un préjugé fréquent dans l'opinion allemande, l'offre de 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'école à temps plein influence positivement l'activité professionnelle féminine, en particulier pour les mères d'élèves du primaire.

À l'exception de l'accompagnement aux devoirs, il est **difficile de comparer les offres** périscolaires dans la mesure où elles ne sont pas soumises à des critères de contenus très stricts, les établissements disposant d'une **grande autonomie** et d'une importante flexibilité **dans l'organisation de leur offre**. Cependant, les résultats actuels n'indiquent pas que la culture pédagogique des offres des *Ganztagsschule* se différencie de manière fondamentale de celle des autres types d'écoles, même si on peut constater une plus grande hétérogénéité des méthodes employées et une standardisation moins prononcée.

Il faut interpréter ces premiers résultats avec prudence : dans la mesure où les données actuelles ne permettent pas encore d'établir de différenciations importantes et requièrent des analyses plus précises (Stecher *et al.*, [2009](#)).

Prüß, Kortas & Schöpa (2009) observent que **les effets de différentes réformes peuvent se renforcer mutuellement**. C'est le cas en particulier **lorsque l'éducation tout au long de la journée se conjugue avec une plus grande l'autonomie des établissements** scolaires.

#### □ En Suisse : la *Tagesschule*

Le concept de *Tagesschule* a été développé et promu par le *think tank* libéral Avenir Suisse, émanant d'une quinzaine de grandes entreprises, puis il a rapidement reçu l'appui des autorités fédérales. Les écoles à journée continue se développent principalement en Suisse alémanique mais aussi dans des communes urbaines de Suisse romande (Forster, 2005). Leur financement repose sur des subventions communales et fédérales, complétées par une **contribution des parents, graduée selon leurs revenus** (de 10 à 70 francs suisses pour une journée complète, incluant les repas, soit entre 8 et 54 euros). En moyenne, elle est évaluée à 21 francs suisses (soit 16 euros) par jour et par enfant (Aeberling & Binder, 2005).

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, a permis, sur des élèves de 6 à 8 ans dans 11 cantons de Suisse alémanique, de comparer l'incidence du type d'école fréquenté (école du matin ou *Tagesschule*). Les résultats font apparaître 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).

#### □ En Grèce : l'*Holoimero*

Dans le cadre d'une réforme lancée en 1998 pour réhabiliter l'enseignement primaire, le gouvernement grec a préconisé le modèle de l'école à journée continue (*Holoimero*, ouverte de 7h à 16h15), qui a aujourd'hui quasiment remplacé le modèle traditionnel de l'école du matin (8h15-13h30) au primaire. Les enseignements scolaires obligatoires restent centrés sur la matinée, l'après-midi étant consacrée à des activités créatives et sportives, des apprentissages à visée culturelle et sociale, des projets transversaux, ainsi que des temps d'étude ou d'accompagnement scolaire individualisé, pris en charge par des enseignants spécialisés. La participation aux activités de l'après-midi n'est, le plus souvent, pas obligatoire.

Les évaluations réalisées sur ce dispositif mettent en évidence un impact positif sur la socialisation des enfants, sur leur comportement, leur assurance et leur confiance en soi. Ces écoles sont appréciées par les parents et les enseignants, même si ces derniers déclarent manquer de temps pour se réunir et travailler en équipes. Une autre difficulté tient au manque d'équipements et de matériel, qui résulte d'un financement public insuffisant (Loukeris *et al.*, 2009).

#### De l'école communautaire à l'école globale

Dans les pays anglo-saxons, un mouvement s'est développé récemment autour d'un **concept encore plus large d'école ouverte toute la journée et pendant toute l'année**, qui offre l'accès à une **grande variété de « services » pour les enfants** mais aussi **pour leurs parents**, dans le champ de l'éducation, de la santé, de la culture, des loisirs et de la vie communautaire.

Le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada a lancé en 2007 un programme de recherche sur les écoles communautaires, en vue de leur développement au Québec. Les résultats récents incluent une revue de littérature très complète sur les recherches et expérimentations internationales. Dans cette partie, nous nous basons sur les rapports I-b et I-c issus de ce projet (Bédard, 2009).

#### □ Aux États-Unis : le *Full-service schooling*

Aux États-Unis, le concept de *full-service schooling* est porté par Joy Dryfoos dans les années 1990, à destination d'un public scolaire à risque et/ou en situation de grande difficulté : « *Les enseignants ne peuvent pas enseigner à des enfants affamés ou s'occuper de jeunes tellement désespérés* » (citée et traduite par Bédard, 2009). L'idée initiale vise donc à faire intervenir ensemble les institutions de santé et d'éducation sur le site de l'école. Il s'agit de développer le « *lien entre l'école publique, les familles et d'autres partenaires en faveur de la réussite scolaire et sociale des enfants issus de milieux défavorisés* ».

Le plus souvent, ce dispositif est mis en œuvre dans des écoles communautaires (*charter schools*, *alternative schools*...), mais certaines écoles publiques classiques l'implémentent également. La caractéristique principale tient aux soins médicaux qui sont proposés dans le cadre de l'école. En dehors du temps scolaire, des bénévoles animent du tutorat et du soutien scolaire pendant *l'after school*. Des activités sportives et de loisirs sont proposées aux enfants le matin avant le début des cours et pendant le week-end. En matière de formation à la santé et de prévention des risques, les jeunes peuvent participer à des *focus group*, tandis que leurs parents et grands-parents sont invités à des conférences et des ateliers.

Les évaluations font état de nombreux effets positifs. Les résultats sont probants en matière de santé mais aussi de régulation des comportements : réduction de l'usage de substances psychotropes, baisse de la criminalité. Au plan scolaire, on note de meilleures performances et un moindre absentéisme des élèves. Ces programmes redonnent également confiance aux parents et les encouragent à s'impliquer davantage. Les enseignants, bénévoles et autres partenaires impliqués apprécient cette collaboration et « *acquièrent le sentiment d'avoir réussi leur mission, en s'attaquant collectivement à une problématique sociale* ».

Cette utilisation de l'école comme lieu de vie communautaire, qui permet d'apporter une remédiation sociale et pas seulement scolaire, n'est pas sans rappeler le phénomène observé par Benjamin Moignard (2008) dans des écoles des favelas de Rio de Janeiro, où les enfants et leurs familles viennent se mettre à l'abri de la violence environnante.

### □ Au Royaume-Uni : l'*Extended school*

L'exemple du *full-service* a été une source d'inspiration pour le Royaume-Uni. Dès 1999, l'Écosse lance la création de 37 *new community school* sur ce même principe.

Mais l'idée d'ouvrir l'école à plein temps et d'en faire le centre d'une grande variété d'activités ou de services extra-scolaires, pour les enfants comme pour les familles, se développe progressivement. Ainsi, le principe de l'*extended school* n'est pas seulement pensé pour des publics en situation d'exclusion sociale mais toute la population (Smith, 2005). Il vise en priorité la dimension éducative (Bédard, 2009). Le Department for Education and Skills (DfES) commence en 2002 à promouvoir ce modèle, à travers la brochure *Extended schools: Access to opportunities and services for all*. L'offre type y est présentée dans les termes suivants :

- « Garde d'enfants assurée toute l'année de 8h à 18h, sur le site de l'école ou par d'autres prestataires locaux ;
- Menu varié d'activités : clubs de devoirs et de soutien scolaire ; sport (au moins deux heures par semaine au-delà de la journée d'école pour ceux qui le souhaitent) ; cours de musique, de danse et de théâtre ; arts et artisanat ; clubs et activités thématiques : échecs, secourisme, visite de musées, apprentissage d'une langue étrangère, bénévolat, découverte de l'entreprise et du monde du travail ;
- Soutien à la parentalité : séances d'information sur l'orientation, programmes d'éducation parentale, séances de l'apprentissage en famille pour permettre aux enfants d'apprendre avec leurs parents ;
- Relais rapide et facile vers une vaste gamme de services spécialisés : orthophonie, santé mentale, soutien aux familles, soutien comportemental intensif et (pour les jeunes) santé sexuelle. Certains peuvent être proposés sur les sites de l'école ;
- Accès communautaire plus large aux TIC, aux installations sportives et artistiques ainsi qu'à la formation pour les adultes » (notre traduction).

Ministre chargée des *Extended and Inclusive school*, Catherine Ashton affirme en 2004 que « toute école doit devenir une *extended school* ». La loi *Children Act* puis en 2007 le plan *Care Matters, Time for Change* encouragent le modèle des écoles étendues et lui confèrent les moyens juridiques et financiers de son développement. Le financement repose sur des fonds publics administrés par les *Local Education Authorities* (LEA), mais peut aussi faire appel à une contribution parentale. Pour cela, les familles à bas revenu peuvent faire jouer le *Working Families Tax Credit*, qui est une forme de crédit d'impôt (Smith, 2005 ; Bédard, 2009).

Une première enquête a été réalisée en 2008 par Ipsos Mori auprès de 2 000 chefs d'établissements et d'un échantillon de 1 000 élèves et 1 000 parents. Globalement, les évaluations sont positives. **Enfants et 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 invoqués sont le **manque d'intérêt** ou de temps, la fatigue, le **coût** et l'insuffisance de transport (Wallace et al., 2009).

Pour **les acteurs du secteur de l'éducation informelle**, les *Extended schools* constituent à la fois une opportunité et une menace. Opportunité de trouver un public réuni dans l'espace de l'école, mais menace également car ils peuvent perdre la maîtrise des objectifs et des moyens de leur action éducative, en étant instrumentalisés pour « exécuter des programmes pré-embalés ». Ils **craignent que la richesse éducative inhérente à la vie associative ne soit remplacée par une offre de services plus standardisée**, voire marchandisée (Smith, 2005).

Pour conclure, signalons la parution récente d'un ouvrage de synthèse, *Beyond The School Gates: Questioning The Extended Schools And Full Service Agendas*, écrit par Dyson Cummings et Todd, trois chercheurs qui suivent le développement des *Extended schools* depuis leur lancement (Dyson et al., 2011).

## 6. Repenser le temps scolaire ?

Sans même élever la réflexion aux aspects philosophiques des « temporalités éducatives » (Lesourd, 2006), la question des rythmes scolaires s'avère une question complexe, dont les implications sur le système éducatif sont multiples mais qui porte aujourd'hui en France de fortes attentes dans la communauté éducative (AFAE, 2007 ; *Cahiers pédagogiques*, 2009 ; Jarraud & Frackowiak, 2010).

Que faut-il retenir des travaux de recherche en éducation qui réfléchissent sur le temps scolaire, son organisation et sa mise en rythme dans la vie quotidienne des élèves et des enseignants ? L'histoire montre d'abord que la réduction du temps scolaire s'est opérée en synchronie avec celle du temps de travail dans le monde professionnel, tout au long du siècle dernier. En France, l'aménagement du calendrier scolaire a subi depuis trente ans des pressions multiples, parfois contradictoires, exercées par différentes catégories d'acteurs sociaux. L'« intérêt de l'enfant » est ainsi disputé à celui des adultes, de la vie sociale et de l'économie du pays. Aussi le **calendrier scolaire** apparaît-il comme un « **objet à négocier** » avec tous les partenaires sociaux de l'école, **en vue de parvenir à un « compromis acceptable »** (Vermeil, 2009).

Les approches sociologique et pédagogique montrent ensuite que, depuis plus d'un siècle, l'organisation du temps scolaire dans l'enseignement secondaire reste surdéterminée par un principe administratif de gestion des personnels enseignants, dont les obligations de service sont définies par un certain nombre d'« heures de cours », face à une classe d'élèves. Ainsi, l'équation « une heure – un enseignant – une discipline – un cours – une classe » dicte la construction des emplois du temps de l'enseignement secondaire, en imposant **une organisation pédagogique du temps centrée sur les enseignants et non sur les élèves** qui n'apparaît plus adaptée aux besoins actuels de transversalité des enseignements et d'individualisation des

apprentissages. Cette organisation fait l'objet d'une critique récurrente ; elle est jugée **responsable de l'immobilisme de l'école** et contribue au profond malaise qui affecte la profession enseignante, ainsi qu'au manque de motivation des élèves.

La sociologie montre également que **le temps scolaire ne peut plus prétendre à une place dominante dans les temps de l'enfant**, avec la concurrence qu'exerce sur lui le « temps libre ». Non seulement le temps scolaire ne représente qu'un faible pourcentage du temps de vie des élèves (12%) mais sa valeur symbolique s'est largement émoussée au cours des dernières décennies. L'école n'est plus le seul lieu ni le seul temps qui permette aux enfants et aux adolescents d'acquérir des savoirs, de construire des compétences, de se socialiser et de s'ouvrir sur le monde. Les médias, les bibliothèques, l'Internet, les activités de loisir et de culture, les échanges avec la famille, les amis et l'environnement sont autant d'occasions de développement personnel, d'expériences et d'acquisitions différentes de celles de l'école, complémentaires ou non mais tout aussi importantes.

Vis-à-vis des activités extra-scolaires, l'école a encore une attitude marquée de méfiance : considérées comme « hors travail », elles ne bénéficient pas d'une reconnaissance de « sérieux ». Elles sont tolérées à condition de rester à la marge, à la périphérie de l'école. Pourtant, les recherches s'accordent sur le fait que la qualité des activités auxquelles les enfants et les jeunes s'emploient durant **leur temps libre influence largement leurs chances de réussite scolaire**. Et comme l'on sait aussi que la nature de ces activités est fortement déterminées par leur milieu d'origine, le temps libre apparaît comme un **déterminant socio-culturel** qui accentue les inégalités et fait obstacle au travail de l'école.

Trois axes d'évolution possible sont plus ou moins théorisés par la recherche, comme des moyens permettant aux acteurs scolaires de **se réapproprier cette ressource essentielle que constitue le temps** afin mieux assurer leur mission éducative.

- **Allouer plus de temps à l'enseignement ?** Plus de temps pour tous les élèves, en vue d'élever le niveau général de performance scolaire, mais aussi plus de temps pour « ceux qui en ont besoin », c'est-à-dire les élèves défavorisés ou en difficulté, afin de leur apporter une remédiation et d'agir en faveur de l'équité scolaire. Cette option est principalement défendue aux États-Unis mais elle fait l'objet de critiques sérieuses. En effet, cette approche pose comme évident le fait que « plus de temps d'enseignement » engendre *nécessairement* « de meilleurs résultats scolaires », implication qui non seulement n'est pas confirmée par les études expérimentales mais qui souffre également des contre-exemples.
- **Faire un meilleur usage du temps scolaire.** Contrairement au précédent, ce courant de pensée défend l'idée que, sans faire appel à un supplément de ressources, l'école peut déjà accomplir pour elle-même et faire accomplir aux élèves des progrès significatifs en cherchant à faire un meilleur usage du temps scolaire dont elle dispose. C'est donc autour du projet d'améliorer la « qualité » du temps pédagogique qu'il s'agit de mettre les acteurs scolaires au travail. De nouveaux principes d'organisation de l'emploi et de l'usage du temps sont donc proposés. Ils requièrent une participation active des enseignants et des changements importants dans la mise en pratique de leur métier, centrée sur le travail en équipes.
- **Mettre le temps scolaire en synergie avec les autres temps éducatifs.** La troisième évolution porte l'effort sur la mise en cohérence du temps scolaire et avec les autres temps de vie des enfants et des jeunes. Le pari qui est fait ici, est que « *si l'on veut faire progresser l'école, c'est paradoxalement sur le hors-scolaire qu'il faut travailler* » (Sue, 2006). Par un travail concerté entre les acteurs scolaires et divers partenaires locaux, des projets peuvent être élaborés dans une même synergie éducative, l'école constituant un lieu privilégié pour accueillir des activités nouvelles hors du temps scolaire. Ce qui est visé est une « *reliance éducative* », qui permette effectivement aux enfants de « relier » des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être scolaires et non scolaires. Les effets attendus ne se situent pas en priorité dans le domaine scolaire, mais plutôt dans celui d'un développement harmonieux des enfants aux plans psycho-affectif, cognitif, social et culturel. Les répercussions sur la réussite scolaire sont un profit supplémentaire, qui devrait bénéficier en priorité aux enfants en difficulté.

Que peut-on retenir des expériences alternatives menées en France et dans le monde ?

Allant dans le sens d'une **augmentation du temps scolaire**, un seul modèle expérimental a été observé :

- Aux États-Unis, des établissements qui accueillent des élèves de milieu très défavorisés ont expérimenté une augmentation du temps scolaire annuel de 25%. Ils obtiennent des résultats positifs en termes de performances scolaires et de qualité des apprentissages. Dans le contexte où elles s'inscrivent, elles permettent donc d'**atténuer l'effet du milieu socio-culturel sur la réussite scolaire**. Il faut toutefois noter que ces expériences sont menées principalement dans des écoles à charte, c'est-à-dire des établissements qui disposent d'une grande **autonomie d'organisation**.

Plus nombreuses et plus variées sont les expérimentations qui portent sur la **modification de l'emploi du temps, voire de son usage** :

- Deux mesures semblent permettre de **mieux équilibrer la répartition du temps scolaire** sur l'année, la semaine et la journée :
  - l'**étalement du calendrier** scolaire sur une plus longue période (38 à 40 semaines) ;
  - l'adoption d'un **rythme régulier dans l'alternance périodes scolaires / périodes de congés**, à la façon de la *six-terms school year* britannique, par exemple.
- Le modèle de **l'école du matin a fait la preuve de ses limites** et ne paraît plus adapté aux conditions de la vie sociale du XXI<sup>e</sup> siècle. L'Espagne, qui l'a adopté il y a plus de dix ans, rencontre les mêmes difficultés que les pays germanophones et la Grèce, qui pratiquaient l'école du matin de longue tradition :
  - performances scolaires insuffisantes (comparées à celles obtenues par les élèves des pays voisins) ;
  - plus grande inégalité de réussite scolaire les populations d'élèves, selon leur origine socio-culturelle, qui est imputée à la façon dont ils occupent leurs après-midi (activités socio-culturelles, sport, soutien scolaire et encadrement familial pour enfants de milieux favorisés ; télévision, rue et désœuvrement pour les enfants plus défavorisés) ;

- relations parents-école plus difficiles, du fait d'une incompatibilité d'horaires ;
- frein au développement du travail féminin.
- Les expériences d'**emploi du temps variable** menées en France (temps mobile), en Suède et aux Pays-Bas offrent des perspectives intéressantes. Elles reposent sur la **flexibilité des plages de travail**, dont la durée est fixée en fonction des besoins de l'enseignement et de la nature des tâches proposées. Cette organisation est également portée par plusieurs principes : recherche des **synergies entre les disciplines** pour les apprentissages transversaux, importance du **travail en équipe des enseignants**, diversification des modalités de travail des élèves (en grand groupe, en petit groupe ou seul)... Ces organisations obtiennent des **résultats très positifs** en termes d'**ouverture** et d'**autonomie des élèves**, de développement des **stratégies d'apprentissage**, de **compétences sociales** et d'aptitude au **travail en réseau**. Elles influencent également la **motivation** non seulement **des élèves** mais aussi celles **des enseignants**, et améliorent la qualité des relations ainsi que la **confiance mutuelle**. Enfin, ces principes d'organisation ainsi que le **climat de coopération** qu'ils engendrent se prêtent bien à la mise en œuvre de **pédagogies plus actives**.
- L'allongement des cours jusqu'à 1h30 ou 2h, tel qu'il est pratiqué aux États-Unis avec le système de *block scheduling*, n'a pas véritablement démontré son intérêt. Comparé à aux résultats obtenus dans les expériences précédentes, ce constat semble montrer qu'il ne suffit pas de rendre la durée des cours plus modulaire pour produire du changement. C'est davantage la cohérence du projet d'ensemble utilisant la modularité comme un moyen pédagogique qui produirait des résultats positifs.

Enfin, différentes expériences vont dans le sens d'une **fédération des temps socio-éducatifs** autour de l'école :

- Les **dispositifs d'aménagement du temps de vie des enfants** (ARVE) expérimentés dans les années 1990 dans des écoles primaires françaises ont permis à la fois de prendre en considération les recommandations des chronopsychobiologistes quant à la répartition des activités dans la semaine et la journée, et de réunir activités scolaires, sportives et socio-culturelles dans un même cadre éducatif global. Bien perçus par les enfants, les enseignants et les parents, ces aménagements ont montré des **effets positifs sur les compétences sociales des élèves**. Leur impact sur les performances scolaires n'est sensible que sur les **élèves en difficulté**, ce qu'il faut considérer comme un point positif qui va dans le sens de la **remédiation**. Cependant, il semble que l'existence même de ces dispositifs doive davantage à l'appui du ministère de la Jeunesse et des Sports et des collectivités locales qu'à l'implication de l'Éducation nationale.
- Le modèle de l'**école à temps plein** s'est déjà généralisé en Grèce à l'école primaire ; en Allemagne et en Suisse, il se développe de plus en plus, depuis l'école maternelle jusqu'au lycée. En collaborant avec des acteurs associatifs externes, **l'école se redéfinit comme un lieu de vie ouvert** toute la journée, qui assure sa mission de base d'enseignement, avec des plages horaires réservées au travail scolaire, mais fédère également une offre d'activités péri-scolaires variées, généralement facultative. Les évaluations témoignent d'une certaine influence positive sur les résultats scolaires, mais ce critère n'est pas le seul à prendre en compte. En effet, les résultats les plus marqués concernent l'**épanouissement personnel et social des jeunes** et la **qualité des relations** qu'ils entretiennent avec les adultes : autant de conditions qui ne peuvent que favoriser un meilleur rapport à l'école.
- Dans des environnements sociaux particulièrement défavorisés, le modèle des **écoles communautaires** ouvertes toute l'année aux jeunes, à leurs familles et aux membres de la communauté permet d'**associer dans l'enceinte de l'école action éducative et action médico-sociale**. Encouragés par les résultats très positifs obtenus aux États-Unis, les programmes de *full-service schooling* font école comme moyen de **lutte contre l'exclusion sociale**. Mais ils se développent aussi dans les pays du Sud, notamment en Afrique.
- Enfin, la formule de l'*Extended school*, qui est devenue la référence au Royaume-Uni, généralise le concept de l'**école multi-services** ou de l'école globale, fédérant dans son enceinte et sa périphérie un ensemble de services éducatifs, sociaux, culturels et de loisir, ainsi qu'une gamme de prestations familiales allant de la garde d'enfant au soutien parental. L'école devient ainsi un lieu de vie inclusif et transgénérationnel. Les **résultats globalement positifs** laissent toutefois apparaître une réserve, déjà pointée par les études allemandes : la **moindre participation des enfants et parents de milieux défavorisés**, qui semble davantage justifiée par leur « manque d'intérêt » pour les activités proposées que par un frein économique.

De l'exploration des alternatives mises en place dans des pays voisins, on peut encore retenir plusieurs observations transversales :

- Toutes les expériences réussies incluent le travail personnel des élèves dans le temps de présence : dans les écoles à journée continue, des temps sont prévus à cet effet 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 devoirs à la maison disparaît**.
- La question du **financement** des écoles à temps plein, globales ou multi-services, quelle que soit leur appellation, est traitée différemment selon les pays, les objectifs poursuivis et les prestataires impliqués. On trouve toujours à la base un financement d'État porté par l'éducation nationale, d'autant plus important que le développement de ces écoles s'inscrit dans une politique de diffusion d'un modèle appelé à se généraliser à tous les établissements. D'autres financements publics sont également convoqués : ministère de tutelles d'autres secteurs (jeunesse et sports, santé, affaires sociales), collectivités territoriales, divers programmes d'action sociale ciblés... Une contribution parentale plus ou moins importante, graduée selon les revenus, est réclamée dans les pays les plus libéraux mais des pays comme l'Allemagne et la Grèce semblent avoir trouvé des moyens de proposer des activités périscolaires gratuites pour tous les élèves.
- Aucune des expérimentations alternatives que nous avons passées en revue ne semble avoir été « prescrite » sous la forme d'un cahier de charges à mettre en œuvre dans les établissements scolaires à une date déterminée. Dans le cas des emplois du temps variables, ce sont des établissements volontaires qui ont bénéficié d'une autorisation de l'éducation nationale.

Dans le cas des écoles à plein temps, **une impulsion plus ou moins forte** émane du ministère, et **les établissements scolaires s'organisent peu à peu**, chacun à leur rythme pour développer une offre périscolaire qui exploite les besoins et opportunités locaux et s'enrichit progressivement au fil des mois et des années. Des guides d'accompagnement sont proposés aux établissements pour les conseiller dans leur démarche. Cependant, chaque établissement semble disposer d'une véritable **autonomie dans la conception, la mise en œuvre et la gestion de l'offre extra-scolaire** qu'il fédère.

- Une caractéristique intéressante de l'exemple allemand tient à l'important **programme de recherche** (StEG) qui a été mis en place dès le lancement des premières *Ganztagsschule*. Un tel **dispositif d'observation et d'évaluation pluri-approches du changement**, portant sur une période d'au moins cinq ans, a permis de recueillir et d'analyser des données très intéressantes qui, en retour, permettent des réajustements ciblés sur les points problématiques.
- Enfin, il semble que les réformes visant à **décentraliser** le système éducatif, à promouvoir plus de **démocratie à l'école** et à accorder plus d'**autonomie pédagogique** aux établissements scolaires offrent un **cadre plus favorable** qui permet d'amplifier les effets bénéfiques des dispositifs de réorganisation du temps scolaire et d'articulation des temps éducatifs.

## Bibliographie

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- (2010). *More Time for Learning: Promising Practices and Lessons Learned*. Boston : Massachusetts Expanded Learning Time Initiative.
- 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.
- ASSOCIATION FRANÇAISE DES ADMINISTRATEURS DE L'ÉDUCATION (AFAE) (2007). *Concordance et discordances des temps de l'Éducation*. Caen, 17-19 mars 2006. En ligne : <<http://www.afae.fr/spip.php?rubrique21>>.
- BARR Rebecca & DREEBEN Robert (2007). « How schools work ». In Ballantine Jeanna H. & Spade Joan Z. (dir.). *Schools and Society*. Thousand Oaks : Pine Forge Press.
- BARRÈRE Anne & JACQUET-FRANCILLON François (2008). « La culture des élèves : Enjeux et questions ». *Revue française de pédagogie*, avril-juin, p. 5-13.
- BOGAERT Catherine & DELMARLE Sandrine (2005). *Une autre gestion du temps scolaire : Pour un développement des compétences à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- BONNÉRY Stéphane (2006). « À propos de la crise de la transmission scolaire ». *Pensée plurielle*, n° 11, p. 75-82.
- BOUVIER Gérard & DIALLO Fatimatou (2010). « Soixante ans de réduction du temps de travail dans le monde ». INSEE. En ligne : <[http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref\\_id=ip1273#inter1](http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1273#inter1)>.
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES (2009). « Les rythmes scolaires ». n° Hors série numérique, février. En ligne : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article4329>>.
- 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>>.
- CAVET Agnès (2009). « Sur les traces du marché mondial de l'éducation ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 42, février, p. 1-21. Lyon : INRP. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/42-fevrier-2009.php>>.
- CHOPIN Marie-Pierre (2010). « Les usages du "temps" dans les recherches sur l'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, n° 170, p. 87-110.
- CHOPIN Marie-Pierre (2011). *Le temps de l'enseignement : L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- COMPÈRE Marie-Madeleine (dir.) (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris : INRP ; Éditions Économica.
- CRAWFORD Marilyn (2008). « Think inside the Clock ». *Phi Delta Kappa International*, vol. 90, n° 4, p. 251-255.
- DALSHAIMER-VAN DER TOL Nadine (2010). « Les rythmes scolaires à l'étranger ». *Les dossiers Insertion, Éducation et Société*, n° 198, décembre, p. 63-123.
- de PERRETI André & MULLER François (2008). « Organiser le temps scolaire ». In *Voyage au centre de l'enseignement*. Issy-les-Moulineaux.
- DELAHAYE Jean-Paul (2006). « Le temps des élèves et le temps des enseignants : Quelques repères historiques ». *Administration et éducation*, n° 109, p. 89-95.
- DICKSON 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.
- DIXON Asenith (2010). *Focus on the School Calendar*. Atlanta : Southern Regional Education Board.
- DUBET François (2008). *Faits d'école*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- DUPEYRON Jean-François (2005). « L'enfant au centre de la cible ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 141, p. 17-23.
- DYSON Alan, TODD Liz & CUMMINGS Colleen (2011). *Beyond The School Gates: Questioning The Extended Schools And Full Service Agendas*. Londres : Routledge
- EURYDICE (2009). « Temps d'enseignement ». In *Chiffres clés de l'éducation en Europe*. Bruxelles : EACEA, p. 199-211.
- EURYDICE (2010). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*. Bruxelles : EACEA.

- EURYDICE (2010). *Organisation of school time in Europe: Primary and general secondary education, 2010-11 school year*. Bruxelles : EACEA.
- FISCHER Natalie, BRÜMMER Felix, KUHN Hans Peter & ZÜCHNER Ivo (2010). « Individuelle Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs in der Sekundarstufe: Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschule (StEG) ». *Schulverwaltung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, n° 2, p. 38-39.
- FISCHER Natalie, KUHN Hans Peter & KLIEME Eckhard (2009). « Was kann Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe ». *Zeitschrift für Pädagogik*, n° 54, p. 143-167.
- FISCHER Natalie, RADISCH Falk & KUHN Hans Peter (2009). « The impact of extracurricular activities at school on adolescent development: Cognitive and non-cognitive outcomes ». In European Association for Research on Learning and Instruction. *Fostering Communities of Learners*, Amsterdam, 27 août 2009.
- FORSTER Simone (2005). « Le remue-ménage des horaires scolaires ». *Éducateur*, n° 13, p. 28-29.
- FRIDENSON Patrick & REYNAUD Bénédicte (dir.) (2004). *La France et le temps de travail (1814-2004)*. Paris : Odile Jacob.
- GABRIELI Chris (2010). « More Time, More Learning ». *Educational Leadership*, vol. 67, n° 7, avril, p. 38-44.
- GERBOD Paul (1999). « Les rythmes scolaires en France : Permanences, résistances et inflexions ». *Bibliothèque de l'école des chartes*, vol. 157, n° 2, p. 447-477.
- HOUCHOT Alain, MOULIN Yves & VOGLER Jean (2002). *Organisation du temps scolaire dans le premier degré : les effets de la semaine de quatre jours*. Paris : La Documentation française.
- HUSTI Aniko (1994). *Gagner / perdre du temps dans l'enseignement : Opinions d'élèves et de professeurs*. Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- HUSTI Aniko (1999). *La dynamique du temps scolaire*. Paris : Hachette éducation.
- HUSTI Aniko (2001). « Temps approprié et temps mobile : un levier de changement en France ». In Saint-Jarre Carole & Dupuy-Walker Louise (dir.). *Le temps en éducation : regards multiples*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 117-140.
- JANVIER Baptiste & TESTU François (2005). « Développement des fluctuations journalières de l'attention chez les élèves de 4 à 11 ans ». *Enfance*, n° 57, p. 155-170.
- JARRAUD François & FRACKOWIAK Pierre (2010). « Vers une réforme des rythmes scolaires ? ». *Café pédagogique : Le mensuel*, 25 mai. En ligne : <[http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2010/113\\_5.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2010/113_5.aspx)> (consulté le 10 janvier 2011).
- LELIÈVRE Claude (2008). « Les rythmes scolaires ». In *Les politiques scolaires mises en examen : onze questions en débat*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 55-76, (1<sup>re</sup> éd. 2002).
- LELIÈVRE Claude (2008). « Temps scolaire : Arrêtons la catastrophe ! ». *Médiapart*. En ligne (consulté le 7 janvier 2011) : <<http://www.mediapart.fr/club/blog/claude-lelievre/070608/temps-scolaire-arretons-la-catastrophe>>.
- LESOURD Francis (2006). « Des temporalités éducatives : Note de synthèse ». *Pratiques de formation : analyses*, n° 51-52, décembre, p. 9-72.
- LOUKERIS Dionis, VERDIS Athanasios, KARABATZAKI Zoi & SYRIOU Ioanna (2009). « Aspects of the effectiveness of the Greek Holoimero ("all-day") primary school ». *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 14, n° 2, p. 161-174.
- MALTESE Adam V., DEXTER Kirsten M., TAI Robert H. & SADLER Philip M. (2007). « Breaking from Tradition: Unfulfilled Promises of Block Scheduling in Science ». *Science Educator*, vol. 16, n° 1, p. 1-7.
- MOIGNARD Benjamin (2008). *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Paris : Le Monde ; Presses universitaires de France.
- MONDIE Maria M. (2009). « Teaching on the Block: A model for pre-service teachers », p. 11-15. En ligne : <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED506816>> (consulté le 10 janvier 2011).
- MONTAGNER Hubert (2008). « Les temps, les rythmes et la sécurité affective de l'enfant, fondements obligés de l'aménagement du temps scolaire ». Paris : CRAP - Cahiers pédagogiques. En ligne : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article3869>> (consulté le 26 octobre 2010).
- MONTAGNER Hubert (2009). « Les rythmes majeurs de l'enfant ». *Informations sociales*, n° 153, p. 14-20.
- MORLAIX Sophie (1999). *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire*. Dijon : Université de Bourgogne.
- MORLAIX Sophie (2000). « Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire en primaire pour favoriser la réussite au collège ». *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 121-131.
- NATIONAL EDUCATION COMMISSION ON TIME AND LEARNING (2005). *Prisoners of Time*. Washington : NECTA (1<sup>re</sup> éd. 1994).
- NYROOS Michaela (2007). « Time to learn, time to develop? Change processes in three schools with weak national time regulation ». *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 15, n° 1, p. 37-54.
- NYROOS Michaela (2008). « Where does time go? Teaching and time use from the perspective of teachers ». *Teachers and Teaching*, vol. 14, n° 1, p. 17-33.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- PROST Antoine (2008). « Un Munich pédagogique ». *Le Monde*, 29 mai.
- PRÜSS Franz, KORTAS Susanne & SCHÖPA Matthias (dir.) (2009). *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis : Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim : Juventa Verlag.
- QUINTIN Odile & FORESTIER Christian (dir.) (2011). *Conférence nationale sur les rythmes scolaires - Rapport de synthèse des auditions, des débats en académie et des échanges sur Internet*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, p. 1-148.

- ROLLETT Wolfram (2009). « Effects of students' all-day-school experiences on school enjoyment: The mediation effect of the students' perceived socio-emotional relation towards educational personnel ». In European Association for Research on Learning and Instruction. *Fostering Communities of Learners*, Amsterdam, 27 août 2009.
- RÖNNBERG Linda (2007). « The Swedish Experiment with Localised Control of Time Schedules: Policy problem representations ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, n° 2, p. 119-139.
- SAINT-JARRE Carole & DUPUY-WALKER Louise (dir.) (2001). *Le temps en éducation : Regards multiples*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- SCHUEPBACH Marianne (2009). « Quality and Effectiveness of Education and Care for Primary-School-Age Children (age 6-8) in all-day schools in Switzerland ». In European Association for Research on Learning and Instruction. *Fostering Communities of Learners*, Amsterdam, 27 août 2009.
- SILVA Elena (2007). *On the Clock: Rethinking the Way Schools Use Time*. Washington : Education Sector.
- SMITH Mark K. (2005). « Extended schools: theory, practice and issues ». *The encyclopedia of informal education*, INFED. En ligne : <[http://www.infed.org/schooling/extended\\_schooling.htm](http://www.infed.org/schooling/extended_schooling.htm)> (consulté le 14 février 2011).
- STECHER Ludwig, KLIEME Eckhard, RADISCH Falk & FISCHER Natalie (2009). « Unterrichts – und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagschulentwicklung ». In Prüss Franz, Kortas Susanne & Schöpa Matthias (dir.). *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis : Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung*. Weinheim : Juventa Verlag, p. 185-201.
- SUCHAUT Bruno (2009). « L'organisation et l'utilisation du temps à l'école primaire : Enjeux et effets sur les élèves ». In *Conférence à l'initiative de la ville de Cran-Gevrier (Haute-Savoie)*, 12 mai 2009.
- SUE Roger & 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.
- TARAZONA Mareike (2010). *Une synthèse des principaux résultats de recherche, et en particulier de l'étude StEG*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Traduction Hervé Tugaut (INRP). [Document non publié].
- TESTU François (dir.) (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires : Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- TOUITOU Yvan & BÉGUÉ Pierre (2010). *Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant : Vers un nouvel horaire scolaire*. Académie nationale de Médecine.
- VERMEIL Guy (2009). « L'aménagement du temps des écoliers ». *Cahiers pédagogiques*, n° Hors série numérique, février, p. 8-11. En ligne : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article4329>>.
- WAAUB Pierre (2006). *Le temps d'enseigner*. L'overval : Éditions Labor.
- WALLACE Emma, SMITH Kate & PYE Julia et al. (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).
- WARZÉE Alain (2006). « Concordances et discordances des temps de l'éducation ». *Administration et Éducation*, n° 109, p. 86-87.

Rédactrice : **Agnès Cavet**

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.

- Pour citer ce document :  
CAVET Agnès (2011). « Les rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 60, février.  
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/60-fevrier-2011.php>>.
- Vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».
- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Consulter les nouveautés [http://www.inrp.fr/vst/Dernieres\\_MAJ.php](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)
- Nous contacter [veille.scientifique@inrp.fr](mailto:veille.scientifique@inrp.fr)



ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON  
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE  
Veille scientifique et technologique

19, allée de Fontenay  
BP 17424  
F- 69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 00  
Fax +33 (0)4 72 76 61 93  
[veille.scientifique@inrp.fr](mailto:veille.scientifique@inrp.fr)



INSTITUT NATIONAL  
DE RECHERCHE  
PÉDAGOGIQUE