

COLOPHON

Titre **Etude de faisabilité – rythmes journaliers en FWB**
Volet 1 : Identification d’expériences et de bonnes pratiques

Une édition de la Fondation Roi Baudouin
Rue Brederode 21
1000 Bruxelles

Autrices **Maïté de Hemptinne**, experte indépendante, Fondation Roi Baudouin
Marie Masson, chercheuse et formatrice asbl FRAJE

Appui méthodologique **Céline Bouchat**, chercheuse et formatrice asbl FRAJE

Coordination pour la **Françoise Pissart**, directrice
Fondation Roi Baudouin **Brigitte Duvieusart**, conseillère, Head of Strategy and Knowledge
Delphine Saudoyer, Programme Management

TABLE DES MATIERES

1.	Introduction	4
1.1	Contextualisation et principes directeurs	4
1.2	Phase 1 : méthodologie	5
1.3	Présentation des répondants et des expériences partagées	7
2.	Le rythme journalier	14
2.1	Aspect systémique	14
2.2	Chronobiologie	14
3.	Paramètres	16
3.1	Bien-être de l'enfant	16
3.2	Performance scolaire	16
3.3	Équité	17
4.	Cadre légal	18
4.1	Bases réglementaires pour l'enseignement	18
4.2	L'accueil temps libre	19
4.3	La pause méridienne	20
4.4	Les travaux à domicile	21
5.	Objectifs, propositions et pratiques	23
5.1	Au plus près du rythme de l'enfant	23
5.2	L'accueil temps libre	43
5.3	Les travaux à domicile	61
5.4	L'espace	70
5.5	Tableau récapitulatif	76
6.	Points d'attention	83
7.	Conclusion	86
8.	Bibliographie	87
9.	Annexes	89

1. Introduction

1 Contextualisation et principes directeurs

La réflexion à propos des rythmes scolaires est sur la table depuis plusieurs dizaines d'années, en Belgique et ailleurs. Une multitude d'études et de recherches ont été menées dans le but d'améliorer les rythmes de vie et de scolarité des enfants. Ces travaux conduisent à repenser l'aménagement des calendriers scolaires journaliers, hebdomadaires et annuels.

En 2015, le Pacte pour un enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles est lancé. Dans le cadre de sa mise en œuvre, le Groupe central, dans son avis n°3 (OS5.3), propose d'adapter les rythmes scolaires annuels et journaliers.

L'Étude de faisabilité visant à explorer les conditions d'acceptabilité du projet de réforme de rythmes scolaires annuels «7/2», selon la formule 7 semaines de cours suivies de 2 semaines de vacances, a été remise par la Fondation Roi Baudouin en 2018. Cette réforme est en phase d'être déposée au Gouvernement, avec pour objectif un démarrage à la rentrée 2022.

Concernant la journée scolaire, dont la révision est un des éléments du Pacte pour un enseignement d'excellence, l'avis n°3 du Groupe central souligne qu'une meilleure adaptation du rythme scolaire aux rythmes chronobiologiques des enfants pourrait contribuer au bien-être et à l'amélioration des performances scolaires. Avant de se prononcer sur d'éventuelles décisions à prendre, le Groupe central, qui a mis l'accent sur la complexité de cette question, a souhaité qu'une étude de faisabilité approfondie soit menée.

Trois mesures particulières ont été mises en avant :

- L'intégration du travail aujourd'hui à domicile dans la journée scolaire ;
- L'intégration de l'extrascolaire (socio-culturel) à l'école ;
- Une meilleure adéquation du rythme scolaire au rythme biologique de l'enfant.

Les deux premières mesures sont guidées avant tout par un objectif d'équité et de justice sociale. Le Groupe central insiste sur l'importance de l'équité qui pourrait être favorisée en intégrant à la journée scolaire le travail habituellement réalisé à domicile ainsi que les activités socio-culturelles et sportives extrascolaires, aujourd'hui seulement accessibles aux enfants les plus favorisés. La troisième mesure touche davantage au bien-être et à la performance de tous les enfants. Elle est d'ailleurs différenciée en fonction des âges (et donc des cycles) car les besoins diffèrent.

Le Groupe central mentionne des propositions claires :

- Allonger la journée scolaire de 1h ou 1h30 afin d'y intégrer les travaux habituellement réalisés à domicile et les activités extrascolaires (activités culturelles, artistiques, citoyennes et sportives organisées par des acteurs extérieurs à l'école) ;

- Ne pas débiter la journée scolaire avant 8h30;
- Réfléchir globalement sur l'emploi du temps scolaire journalier des enfants, en enrichissant, notamment, la formation initiale et continue des enseignants sur ce sujet.

L'objectif est «une école plus participative, plus vivante, plus riche dans les activités qu'elle organise et qu'elle accueille»¹.

Dans le cadre du suivi de l'étude menée sur les rythmes annuels, la Fondation Roi Baudouin a été contactée en mai 2020 par le Cabinet de la Ministre Désir pour mener l'étude de faisabilité sur la question des rythmes journaliers et en dessiner l'approche.

À la suite des différents échanges, un consensus s'est formé sur l'opportunité d'une étude en trois phases :

- Phase 1 :** Collecte d'informations et repérage de bonnes pratiques;
- Phase 2 :** Élaboration d'un appel à expériences pilotes, lancement et sélection;
- Phase 3 :** Financement et monitoring des expériences sélectionnées.

Le projet se centre sur les expériences en matière d'adaptations de rythmes journaliers scolaires des enfants faisant partie des tranches d'âge de 2,5-3 à 12 ans (maternelle et primaire).

Fin 2020, la première phase du projet a démarré; elle a été opérationnalisée par la Fondation Roi Baudouin sur la base d'une subvention du Cabinet de la Ministre Désir et d'une subvention complémentaire du Cabinet de la Ministre Linard pour appuyer la dimension extrascolaire. Pour fin juillet 2021, les contours d'un appel à projets auront été définis sur la base des conclusions du rapport. Les deuxième et troisième phases ne sont pas encore formalisées.

C'est cette première phase que nous vous présentons dans ce rapport.

2 Phase 1 : méthodologie

La phase 1 de l'Étude de faisabilité est une enquête exploratoire visant à établir les bases d'un appel à projets et à préciser quels pourraient en être les objectifs, les porteurs de projets, les types de projets soutenus ainsi que les budgets à prévoir (phase 2).

Concrètement, cet état des lieux non exhaustif a permis de repérer différentes pratiques actuelles dans les écoles maternelles et primaires en Belgique francophone, d'analyser l'anamnèse et les objectifs escomptés par les établissements ayant modifié le rythme de la journée, et de collecter des bonnes pratiques inspirantes chez nos voisins (en Région flamande et à l'étranger).

La méthodologie a consisté en une combinaison de recherches documentaires et d'interviews approfondies, selon une grille d'entretien structurée, focalisées sur quelques initiatives proposées par les acteurs de terrain.

¹ Pacte d'Excellence – Avis N°3 du Groupe central, Axe 5, p.292, mars 2017

Pour le repérage et la sélection de celles-ci, la Fondation a travaillé en étroite collaboration avec l'administration et le Cabinet de la Ministre, qui l'ont aidée à accéder aux expériences les plus pertinentes.

Appel aux acteurs de terrain

Un appel à témoigner des bonnes pratiques réalisées sur le terrain a été lancé via un court questionnaire en ligne (Survey Monkey — voir annexe 1). Ce questionnaire a été relayé par :

- La Fondation Roi Baudouin (à 5363 destinataires, dont des directeurs, enseignants, personnes inscrites à la e-news « Enseignement » de la Fondation Roi Baudouin, et 2185 personnes en ont pris connaissance);
- L'asbl FRAJE (à 4634 destinataires et 1008 personnes en ont pris connaissance);
- La Fédération Wallonie-Bruxelles (à l'ensemble des directions des écoles fondamentales francophones);
- La Direction Accueil Temps Libre de l'ONE (à l'ensemble des coordinateurs ATL de Belgique).

En outre, en cours d'enquête, nous avons opéré une recherche proactive afin de récolter des éléments qui nous manquaient et que nous souhaitions investiguer :

- Nous avons, à quelques reprises, sollicité spécifiquement certaines personnes ou institutions pour qu'elles nous fassent part de leur expertise de terrain;
- D'autres personnes nous ont spontanément contactés pour partager leur avis, sans pour autant témoigner d'un aménagement particulier. Nous avons, bien évidemment, pris le soin de les écouter, car elles nourrissent l'analyse;
- Enfin, des témoignages entendus lors d'une matinée-rencontre « Expériences de l'initiative l'Extrascolaire au cœur de l'intégration » organisée par Badje et la FRB ont également été retenus pour alimenter notre analyse.

Au total, 56 répondants ont réagi positivement à cet appel et, après analyse des réponses, 32 rendez-vous ont été pris avec des représentants (ou parfois une partie de l'équipe) de chaque institution ayant manifesté un intérêt.

Recherche documentaire

Parallèlement, une revue ciblée de la littérature à propos des rythmes journaliers nous a permis de dégager des objectifs et propositions d'amélioration, et de réaliser un questionnaire d'entretien semi-directif (annexe 2). Ce questionnaire a servi de base à la discussion de chaque entrevue réalisée avec les répondants. Au cours de celle-ci, nous leur demandions de présenter leur institution et leurs aménagements journaliers, mais également d'identifier les leviers, les freins, les moyens et les besoins liés à ces aménagements.

Spécificités et limites de la démarche

Base volontaire : Les données relatives aux expériences de terrain sont essentiellement issues des réponses à l'appel. Il ne s'agit donc pas d'un recensement exhaustif ou de résultats représentatifs, mais bien de la mise en avant de pratiques partagées par leurs initiateurs.

Bottom-up : Le projet capitalise sur ce qui existe déjà ou qui va être entrepris dans les prochains mois au sein des écoles, il est donc en approche ascendante (ou bottom-up) (écoute, consultation, cocréation).

« **Work in progress** » : Le projet est phasé et, au vu du degré élevé d'incertitude qui pèse notamment sur tout le secteur de l'enseignement, il doit pouvoir être adapté ou postposé en fonction des évolutions. Il importe de progresser sur ces questions sans peser davantage sur l'organisation des écoles, fortement touchées par la pandémie.

Crise sanitaire : Les entretiens ont été réalisés en distanciel, au format visioconférence, ce qui n'a pas permis de procéder à une visite des lieux instructive à propos de l'ambiance, de l'infrastructure et de l'environnement. En outre, certaines interviews ont dû être suspendues, d'autres ont été reportées.

Autres chantiers : Le projet dans son ensemble tient compte des apprentissages et des effets des autres chantiers du Pacte, dont le chantier « tronc commun », déjà bien avancé. Il pourrait notamment bénéficier aussi des enquêtes de perception sur le climat dans les écoles (qui peuvent servir comme indicateur / avec une mesure 0).

Incidences financières : Les incidences financières des bonnes pratiques mises en avant sont explorées dans la mesure où les informations étaient accessibles. Les éventuelles incidences budgétaires du choix de l'une ou l'autre option au niveau de la FWB ne font pas partie du projet.

Gratuité : La gratuité est une question centrale et transversale et fait l'objet d'une attention particulière tout au long du processus.

Journée scolaire : La proposition de l'allongement de la journée scolaire (ajout de 1h30) fait partie du questionnement, mais n'est pas le seul enjeu ; des questions de rythme au sein de la journée actuelle se posent aussi.

Temps de midi : Les temps de midi sont également à questionner, en portant une attention particulière au temps destiné au repas, et ce au regard du temps libre et du temps d'activités dirigées entre les périodes scolaires du matin et de l'après-midi.

Présentation des répondants et des expériences partagées

32 entretiens ont été réalisés. Au cours de celles-ci, nous avons interrogé 18 directions d'école seules, 2 directions accompagnées de leur équipe pédagogique, 5 enseignants (dont deux de la même école), 2 coordinatrices ATL dont une accompagnée d'1 accueillante temps libre, 1 directeur d'une ASBL extrascolaire, 1 coordinatrice de la plateforme ATL, 1 directeur d'EDD, 1 coordinatrice de projets DAS, 1 accueillante à domicile (0-5 ans) et 1 bénévole retraitée.

Nous avons rencontré des représentants de petites écoles rurales tout autant que de grandes écoles urbaines, du maternel, du primaire, mais également du secondaire, d'institutions à pédagogie traditionnelle et d'autres à pédagogies actives, d'« écoles du dehors », d'écoles d'enseignement général et de quelques écoles d'enseignement spécialisé.

Nous avons côtoyé une certaine mixité des publics dans les structures : certaines écoles avec un ISE faible (ISE 3), d'autres avec un ISE très élevé (ISE 20), et toute une série entre ces deux indicateurs. Cette information nous a permis une lecture plus précise des données collectées.

Le format en visioconférence nous a permis de voyager sans peine dans toute la Belgique francophone, passant de petits villages à de grandes agglomérations (de Comines à Florenville en passant par Verviers, Liège et Bruxelles), mais également hors de nos frontières, en Alsace et au Québec.

Tous les participants à l'étude se sont montrés extrêmement intéressés par le sujet et enthousiasmés de leur contribution à la réflexion sur les rythmes journaliers. Nous avons constaté que tant les équipes pédagogiques des écoles que les acteurs de l'ATL et des EDD ont beaucoup de choses à nous dire et que nous aurions pu leur accorder plus de temps. L'appel aux bonnes pratiques recevait encore des réponses alors que l'agenda des entrevues était clôturé.

Nous avons informé tous les répondants du fait qu'ils seraient nommés individuellement, mais que leurs propos ne seraient pas identifiables de manière précise dans l'analyse.

Par ailleurs, la plupart des répondants ont montré un intérêt pour un éventuel soutien qui permettrait de pérenniser leur(s) aménagement(s).

Liste des aménagements (effectifs et en projet) par institution

LÉGENDE :

TAD	Travaux à domicile	ATL	Accueil Temps Libre	CA	Classe d'Accueil
AM	Matinée	EDD	École de Devoirs	✓	Effectif
PM	Après-midi	AES	Accueil Extrascolaire	☁	En projet ...



1 École Communale - Comines-Warneton



Séverine Chatelain - Directrice



- ✓ 4 périodes (AM) + 2 périodes (PM) de P3 à P6
- ✓ Priorité au sport PM
- ✓ Récrés et repas différents petits/grands



2 École du Miroir - Florenville



David Collignon - Directeur



- ✓ Modification horaire : début de journée avancé de 30 min
- ✓ Allongement pause méridienne
- ✓ 4 périodes (AM) + 2 périodes (PM) de P1 à P6
- ✓ Temps de repas différent selon les âges
- ☁ TAD à l'école



3 École Cardinal Mercier - Braine-L'Alleud

Bruno Hendrickx - Directeur

- ✓ Transition du matin (15')



4 École Sainte-Anne - Waterloo

Patrick De Herde - Directeur

- ✓ Transition matin (15'+ quart d'heure lecture)
- ✓ Zones récré
- ☁ TAD à l'école



5 École Saint-Martin - Assesse

Thierry Scoyer - Directeur

- ✓ Transition matin (15')
- ✓ Quart d'heure lecture de transition, mais AM ou PM de la P3 à la P6
- ✓ École du dehors 2x/sem. en maternelle
- ☁ TAD



6 ATL - Enghien

Debora Vankerkhove - Coordinatrice

- ✓ TAD en AES non obligatoire
- ✓ École du dehors



7 École communale - Ohey

Aline Coibion - Directrice

- ✓ Ateliers 1 PM/sem.
- ✓ Sieste à la carte et relaxation en maternelle
- ✓ Classes verticales/classes flexibles, avec travail en autonomie en PM
- ✓ École du dehors
- ☁ Journée collaboration pré-vacances



8 École Sainte-Lutgarde - Lasne

Catherine Frison - Directrice

- ✓ Ateliers AES payants
- ☁ Réflexion TAD



9 École communale de Hampteau - Hotton

Sophie Hasard - Directrice

- ✓ Modification horaire : début de journée avancé de 15' (8h45>8h30)
- ✓ 4 périodes (AM) + 2 périodes (PM) en maternelle et primaire
- ☁ TAD à l'école (non obligatoire)



10 École communale - Thimister-Clermont



Nathalie Conrad - Directrice



✓ TAD : école du progrès et étude dirigée

☁ Fin cours 15h15 au lieu de 15h30



11 École maternelle n°16 - Schaerbeek



Valérie Kockelbergh - Directrice



✓ Sieste à la carte en maternelle (12h30-14h30)

✓ Modification horaire : heure du repas avancée de 15' (12h>11h45)

✓ Attention au besoin de détente (coin doux)

✓ Continuité des personnes auprès des plus jeunes

✓ Atelier Qi gong



12 École Sainte-Anne - La Glanerie



Fabienne Borgies - Directrice | **Elodie Mol** - Institutrice | **Marie Vion** - Institutrice



✓ Transition du matin (rituel de 30')

✓ Organisation journée suivant les théories de chronobiologie : AM apprentissages et PM ateliers, expériences, etc.

✓ Retour récré = 10' lecture

✓ TAD à l'école



13 CECP - Verviers



Michèle Eloy - Bénévole retraitée (conseillère pédagogique)



✓ École du dehors (1 matinée/sem.) dans plusieurs écoles + DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants)



14 École spécialisée Les Chardons - Chastres



Béatrice Barbier - Directrice



✓ Début des cours : 9h

✓ Activités d'après-midi : ateliers animés par les enseignants



15 École du Château - Tournai



Emmanuel Richeling - Directeur



✓ Sport à l'école, section sportive 4h/sem., gratuit dès la P3

✓ Importance du mouvement dans les apprentissages

✓ Modification horaire : début des cours 8h (au lieu de 8h40) — 15h50, et pause méridienne raccourcie à 1h



16 Plateforme ATL



Anne-Françoise Lhonnay - Coordinatrice



☁ Pause méridienne incluant des ateliers animés par l'ATL

☁ TAD inclus



17 **EDD-AJM** - Molenbeek



Philippe Claudel - Directeur



TAD en EDD, collaborations écoles et familles



Organiser un temps de rencontre parents, associatif, quartier, tissu social renforcé



18 **École secondaire premier degré Fra Angelico** - Evere



Serge Alarcia - Directeur



P45-P90 > quart d'heure lecture tous les PM + ateliers du jeudi PM



Horaire : 8h45-16h30



TAD +/- à l'école



19 **Athénée Royal de Jambes** - Jambes



Cécile Geudvert - Directrice



Horaires différents selon les tranches d'âges



P45 > activités sportives et culturelles + remédiation pour tous les jeudis PM



20 **École élémentaire Edouard Sitzmann** - Zillisheim (Alsace)



Marion Uricher - Institutrice



Aménagement de la journée en plaçant les apprentissages aux moments les plus propices, les activités en PM



Retour au calme après récré (5-10' d'écoute musicale)



TAD inclus



21 **ATL** - Chaumont-Gistoux



Meliza Çakar - Coordinatrice | **Mélanie Wertz** - Accueillante



Coin cocoon-espace détente (avec ou sans lecture) à l'ATL



Sieste à la carte jusqu'en P1 (12h15-14h30)



22 **Écoles Le Colibri - Les Naïades - Les Aigrettes** - Watermael-Boitsfort



Amina Malki - Directrice écoles maternelles autonomes



Accueil matin (15')



Respect du besoin de repos (coin doux + sieste)



Place au mouvement



Cognitif en AM, artistique en PM



École du dehors



23 **ASBL Écllosion** - Schaerbeek



Mattéo Detemmerman - Directeur



Ateliers extrascolaires gratuits sur le temps de midi en libre choix (2x30')



Collaboration équipe pédagogique et ATL



Souhait de rallonger la pause méridienne de 12h à 14h voire 15h pour activités



24 Institut Notre-Dame Séminaire (1er degré) - Bastogne



Christine Lokman - Directrice



- ✓ P45/P90 > dernière heure chaque jour = choix entre :
 - o Remédiation
 - o Dépassement de soi
 - o Module d'activités
 - o Lecture
 - o TAD



25 École fondamentale du Séminaire de Floreffe - Floreffe



Béatrice Hardy - Directrice (Maternelle et P1-P2)



- ✓ CA + M1 : transition du matin (8h15-9h avec parents)
- ✓ CA + M1 : sieste (12h30 ou 13h30) et relaxation pour les autres maternelles
- ✓ Coin doux dans chaque classe
- ✓ Apprentissages priorités en AM en P1-P2
- ✓ En hiver, ateliers de midi gratuits en primaire
- ✓ En réflexion sur les pics d'attention et le partenariat scolaire et AES



26 École Les Bruyères - Forest



Valérie Goffin - Institutrice CA



- ✓ Aménagements classe d'accueil selon les besoins et rythmes des enfants de 2,5 ans :
 - o Temps d'accueil le matin
 - o Récré spécifique
 - o Repas à 11h30
 - o Sieste à 12h20



27 École des Petits Chemins - Lessive



Anne-Joëlle Wilvers - Directrice

Gersende Demmester, Serey Shokam, Patricia Donck, Kim Masson, Charlotte Lecomte - Équipe pédagogique



- ✓ Rythmes et autonomie de l'enfant au cœur du projet pédagogique de l'école
- ✓ Transition le matin (8h30-9h)
- ✓ Sieste à la carte
- ✓ 15' repos-détente-lecture après le repas
- ✓ École du dehors
- ✓ Pas de TAD (ou très peu)



28 École Saint-Clément Est - Montréal (Québec)



Manu Laforge - Instituteur



- ✓ Rythme annuel et journalier très différent de la Belgique
- ✓ Démarrage très tôt le matin, 8h-15h, pas de congé le mercredi PM
- ✓ Pause méridienne : 11h20-12h40
- ✓ Le jeudi reste un jour difficile



29 École Saint-Joseph - Grivegnée



Michèle Paoloni - Directrice en maternelle



- ✓ Horaire décalé pour les récrés des CA et M1
- ✓ Temps de repos et sieste à la carte
- ✓ Horaire repas avancé et sieste : 12h30
- ✓ PM : du ludique
- ☁ Souhait d'un temps de midi allongé avec partenaires extérieurs



30 École EOS - Etterbeek



Sarah Forget - Institutrice primaire | **Judith Laloux** - Institutrice maternelle



- ✓ Importance des repères temporels (quotidien, hebdomadaire, au fil des saisons)
- ✓ Sieste à la carte + 20' de calme pour les autres en début de PM
- ✓ Apprentissages au rythme de l'enfant
- ✓ Importance du corporel, du mouvement, du jeu libre, de l'alternance individuel/collectif
- ☁ Réflexion sur les TAD en cours



31 Service de garde en milieu familial - Les petits Soleils - Contrecoeur (Québec)



Olga Todorova - Accueillante à domicile | **Isabelle Doucet** - Artiste à l'école



- ✓ Accueil au rythme de l'enfant
- ✓ Importance du jeu libre et de la motricité libre



32 ASBL Move - Molenbeek



Véronique Van Bambeke - Coordinatrice de projets DAS



- ✓ Ateliers artistiques, culturels, remédiation principalement durant la pause méridienne (1h)
- ☁ TAD inclus

2. Le rythme journalier

1 Aspect systémique

Les rythmes sont constitués d’alternance et de mouvement. Au quotidien, ils se révèlent étroitement liés aux rythmes hebdomadaires, saisonniers et annuels. Et les rythmes liés à la scolarité ne peuvent s’envisager qu’en prenant en compte les rythmes de vie, la rythmicité familiale, sociétale, économique... De même, pour y trouver du sens, aborder les rythmes de la journée nécessite de réfléchir au sommeil nocturne.

Ces polyrythmies journalières d’apprentissage dépendent ainsi d’une multitude de variables liées au sommeil, à l’alimentation, au niveau de stress, aux conditions socio-économiques, au lieu de résidence, à l’âge, à l’activité sportive et culturelle, à la capacité d’attention, elle-même inhérente, entre autres, à la motivation et à l’intérêt pour la tâche demandée... C’est un sujet vaste, complexe et systémique.

Dans cette étude, focalisée sur les rythmes journaliers de l’élève, l’enfant sera envisagé de manière globale. L’enfant est « toujours le même », quels que soient les moments qu’il traverse : à la maison, à l’accueil extrascolaire, en classe, en récréation, au réfectoire, à l’école de devoirs, en vacances...

2 Chronobiologie

La chronobiologie est une discipline scientifique assez jeune traitant de l’étude des rythmes chez les êtres vivants. De nombreux travaux permettent de comprendre les rythmes naturels de l’enfant et la fluctuation de l’attention au cours de la journée, de la semaine et de l’année. Ils donnent des pistes d’adaptation des pratiques sur le terrain.

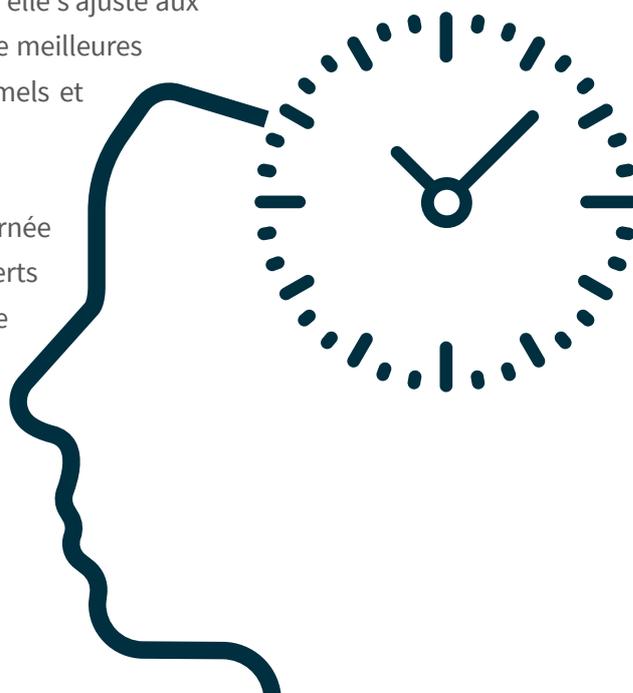
Les rythmes scolaires sont principalement cadencés par une série d’exigences issues du « monde des adultes », lequel se compose d’une multitude de sphères qui ont leurs propres impératifs et règles : rythmes domestiques, professionnels, sociétaux... Ces temps s’imbriquent et s’influencent de manière complexe. Le temps de l’enfant passé à l’école est donc, pour une large part, conditionné par cette rythmicité construite socialement, obéissant aux injonctions d’institutions diverses. Il ne correspond pas à la rythmicité naturelle de l’enfant.

Cette discordance observée entre les rythmes de vie actuels et les rythmes naturels serait à l’origine de divers maux, tels que trouble du sommeil, obésité, troubles comportementaux, hyperactivité, déficit d’attention, repli sur soi... La diminution significative du temps de sommeil, la sédentarité croissante et la surexposition aux écrans, phénomènes marquant les modes de vie actuels, ont une influence non négligeable sur ces difficultés, que vient renforcer le caractère soutenu et désynchronisé des rythmes scolaires.

Aujourd’hui, le Pacte pour un enseignement d’excellence voudrait mettre cette rythmicité naturelle de l’enfant au cœur des réflexions relatives à l’aménagement des journées scolaires. L’idée est de rejoindre ce que François Testu affirme : « ... il convient de penser et de construire une école où tous les enfants puissent maîtriser le temps

et ne pas le subir»². Si l'école est pensée dans ce sens, si elle s'ajuste aux rythmes des enfants et non l'inverse, alors elle offrira de meilleures conditions pour les apprentissages formels et non-formels et l'épanouissement de tous les enfants.

Sans pour autant prétendre qu'il existerait une journée type idéale pour tous les enfants, les travaux des experts en chronobiologie permettent de dégager une série de principes interdépendants, qui viennent nourrir cette analyse.



.....
² TESTU François, Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève, éditions Canopé, 2015, p. 9

3. Paramètres

Trois paramètres guident ce premier volet de l'étude de faisabilité des rythmes journaliers. Il s'agit du bien-être individuel et du climat de groupe, des performances scolaires et de l'équité. Le questionnaire d'entretien a été délibérément construit afin de faire émerger les aménagements des rythmes journaliers ayant des effets positifs sur ces trois paramètres.

Pour chacun d'eux, des indicateurs non exhaustifs ont été pressentis afin d'analyser les entretiens au regard du questionnaire établi. Ils concernent des représentations subjectives liées aux impressions singulières de chacun des répondants.

1 Bien-être de l'enfant

Indicateurs de bien-être de l'enfant et de climat de groupe :

- Moins de signes de détresse individuelle
- Moins de fatigue
- Moins d'absentéisme
- Moins de conflits entre enfants
- Moins de tensions entre professionnels et enfants
- Plus d'enthousiasme
- Plus de jeux, plus de coopération
- Meilleure ambiance de groupe
- Meilleures relations entre les adultes et les enfants
- Observation de l'épanouissement d'un enfant en particulier

2 Performance scolaire

Indicateurs de performance scolaire :

- Plus de présence (engagement) en classe
- Plus de participation
- Plus d'enthousiasme
- Meilleure disponibilité, meilleure écoute (du groupe et individuelle)
- Progrès dans les évaluations

3 Équité

Indicateurs d'équité :

- Plus large accessibilité aux différents services (gratuité, système solidaire)
- Meilleur ajustement aux situations particulières (pratique individualisée et flexible)
- Renforcement des moyens (encadrement, matériel, espace...)
- Renforcement de l'internalisation des tâches scolaires ou d'autres activités de type artistique ou culturel (TAD inclus à l'école, repas à l'école, art à l'école...)
- Moins de disparité dans les performances scolaires, moins d'écart entre les élèves
- Plus de participation des enfants aux activités scolaires et extrascolaires
- Renforcement et élargissement de l'alliance familles – professionnels (augmentation de la participation des parents, meilleure communication — moins d'implicites concernant les attendus de l'école, moins de conflits famille-institution)

4. Cadre légal

1 Bases réglementaires pour l'enseignement

La circulaire n°7674 (2020) reprend l'organisation de l'enseignement fondamental. Concernant **l'horaire des élèves** : il doit compter 28 périodes³ hebdomadaires de 50 minutes de cours et d'activités pédagogiques. Le Pouvoir Organisateur peut augmenter l'horaire jusqu'à 31 périodes pour un seul ou deux des degrés, celles-ci doivent relever de la gratuité de l'enseignement et être consacrées à des cours et activités obligatoires pour l'ensemble des élèves.

Ces périodes sont réparties sur 9 demi-journées, du lundi matin au vendredi soir. L'horaire est continu. Chaque journée comprend au minimum 15 minutes de récréation le matin et une interruption d'une heure entre les cours de la matinée et ceux de l'après-midi. Les périodes sont insécables, avec comme exceptions : une période de 50 minutes peut être découpée sur la semaine (ex. 10 min à ajouter chaque matin), ou une période peut être découpée chaque jour en deux parties (ex. 20 min le matin et 30 min l'après-midi).

Une grille horaire indicative est proposée en maternelle pour la répartition des domaines d'apprentissage. En primaire, plusieurs périodes sont dévolues à l'éducation physique (2 périodes), aux langues modernes (de 2 à 3 périodes, sauf dans certaines régions), aux cours de philosophie et citoyenneté (2 périodes, incluant différentes répartitions possibles).

La circulaire n° 7167 (2019) reprend **les différentes composantes du travail d'un enseignant**, les éléments suivants peuvent avoir un effet sur les rythmes journaliers :

- **Le travail en classe** représente les périodes de 50 min face aux élèves, 26 périodes (maternelle, 24 dans l'enseignement spécialisé) et 24 périodes (primaire, 22 dans l'enseignement spécialisé).
- **Le travail pour la classe** comprend le travail de préparation et de correction, ainsi que la gestion administrative et pédagogique des élèves.
- **Le service à l'école et aux élèves** comprend les missions obligatoires : réunions entre membres de l'équipe éducative et parents, les activités socioculturelles et sportives durant les heures scolaires, les réunions pédagogiques et les 1560 minutes de surveillance par semaine.
- **Le travail collaboratif** est réalisé avec l'ensemble des équipes pédagogiques et éducatives de l'école, mais aussi d'autres membres du personnel, y compris d'autres établissements scolaires ou de centres PMS. Dans l'enseignement ordinaire, on compte 60 périodes de travail par an.⁴

³ En maternelle : 26 périodes avec les instituteurs et 2 périodes d'éducation physique et à la santé et de psychomotricité.

⁴ Pour une fonction à prestation complète. Ces périodes correspondent aux anciennes périodes dites de concertation.

2 L'Accueil Temps Libre

Définition et organisation

En Belgique francophone, le temps d'accueil des enfants en dehors du temps scolaire et du temps passé en famille est régi par différents décrets dont la mise en application revient à l'ONE : les décrets Accueil Temps Libre, Centre de vacances et École de Devoirs. Une réforme du secteur qui a pour objectif d'aboutir à un décret unique et une vision globale dans l'intérêt de l'enfant est en cours. Actuellement, la mise en place d'une commission transversale est en voie de création.

Les activités récréatives, culturelles, sportives ou de soutien aux apprentissages, mais à caractère multidimensionnel, font partie de ce qui est nommé l'Accueil Temps Libre. Elles sont centrées sur le développement de l'enfant, son intégration sociale et son émancipation à l'école ou en dehors. Elles se conforment au Code de qualité et peuvent être subsidiées par l'ONE.

D'autres activités extrascolaires plus spécifiques monothématiques, telles que des activités sportives ou artistiques, dépendent alors soit d'opérateurs privés, soit d'autres secteurs (centres culturels, académies...).

Le décret ATL

Le décret ATL, entré en vigueur en 2004, définit un processus de coordination de l'Accueil Temps Libre des enfants de 2,5 à 12 ans. Il propose de réunir tous les opérateurs locaux de l'accueil avec pour objectifs de : se coordonner, renforcer leurs actions, développer de nouvelles structures, synergies et partenariats.

Si l'ATL touche plusieurs niveaux de pouvoir (les communautés et les pouvoirs locaux), c'est la commune qui a été désignée comme niveau de pouvoir le plus adéquat pour coordonner les actions au niveau local. L'objectif est d'être au plus proche de la réalité de terrain et des préoccupations des citoyens. Pour ce faire, et pour bénéficier de subventions, une commune peut s'inscrire dans le cadre organisé par le décret ATL. Une convention liera dès lors la commune à l'ONE.

Un cycle quinquennal régit la suite du processus et des phases récurrentes constituent un calendrier sur 5 ans pour :

- La mise en place d'une Commission Communale de l'Accueil après chaque élection communale (CCA).
- La préparation du programme de Coordination Locale de l'Enfance (CLE) par un état des lieux et une analyse des besoins.
- L'élaboration du programme CLE, son approbation par la CCA, le Conseil communal et l'ONE.
- La réalisation du programme CLE par la mise en place d'objectifs annuels (plan d'action) et leurs évaluations (rapports d'activités et évaluations des actions).

On retrouve trois acteurs principaux :

- 1 La commune** : pivot du dispositif, elle est considérée à travers le décret comme le niveau de pouvoir le plus en prise avec la réalité de terrain.
- 2 Le/La coordinateur.trice ATL** : personne, mandatée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, engagée par la commune pour coordonner et dynamiser le secteur de l'ATL et mettre en place divers projets.
- 3 La Commission Communale de l'Accueil** : organe de concertation, d'analyse, d'avis, d'impulsion et de décision qui réunit tous les acteurs de terrain locaux concernés par l'ATL. La CCA est chargée d'approuver l'état des lieux, le programme CLE, les plans d'action annuels et les rapports d'activités.

Objectifs et missions

Le décret précise que l'accueil durant le temps libre a notamment pour objectifs de « contribuer à un épanouissement global des enfants en organisant des activités de développement multidimensionnel adaptées à leurs capacités et à leurs rythmes, contribuer à la cohésion sociale en favorisant l'hétérogénéité des publics dans un même lieu et faciliter et consolider la vie familiale, notamment en conciliant vie familiale et professionnelle, en permettant aux personnes qui confient les enfants de les faire accueillir pour des temps déterminés dans une structure d'accueil de qualité » (Décret ATL, 1er chapitre, article 3).

Favoriser le bien-être des enfants est un des objectifs majeurs. Les temps d'accueil doivent respecter la Convention internationale des droits de l'enfant. Celle-ci reprend dans l'article 31 « le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique ».

Dans ses observations finales, le Comité pour les droits de l'enfant des Nations Unies recommande à la Belgique de « garantir le droit de tous les enfants, y compris les plus vulnérables et les enfants migrants, au repos et aux loisirs, ce qui implique du temps suffisant pour jouer et participer à des activités récréatives sécurisées, inclusives, accessibles et adaptées à leur âge et de pouvoir accéder à des espaces verts et publics ».

Le libre choix des activités, la possibilité de rêver, d'aiguiser sa curiosité à travers le jeu libre et d'apprendre à se connaître individuellement et dans un groupe est au cœur de la philosophie de l'ATL pour tendre vers un développement harmonieux de l'enfant.

3 La pause méridienne

La pause méridienne représente le temps entre la fin des cours du matin et la reprise des cours de l'après-midi. Ce temps comprend le repas, fourni par l'école ou apporté par l'enfant, pris dans les bâtiments scolaires ou parfois en dehors, mais également le temps d'accueil avant et après le repas.

Actuellement en FWB, 85 % des enfants prennent leur repas de midi à l'école⁵, mais à ce jour ce moment de la journée ne fait partie ni du temps scolaire, ni de l'ATL. Il n'existe pas d'obligation de prendre en charge les enfants sur le temps de midi dans le chef des Pouvoirs Organisateurs.

⁵ Enquête quantitative auprès de 1000 enfants de 5 à 12 ans en FWB en vue de mieux connaître leur point de vue sur l'organisation de la pause méridienne dans les écoles. Sonocom pour l'OEJAJ, juillet 2020.

L'Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 18 juillet 1991 relatif aux surveillances de midi dans l'enseignement maternel, primaire ordinaire et spécialisé, prévoit une norme de financement et des conditions pour assurer ces surveillances.

La Communauté française subventionne 5 € (indexés, l'indice de référence datant de janvier 2006) par unité de surveillance (60 minutes par jour d'ouverture de l'école où cette surveillance est organisée), très souvent pour des centaines d'enfants. Les conditions exigées pour qu'une personne puisse assurer la surveillance du temps de midi sont minimales.

4 Les travaux à domicile

Le décret Nollet du 29 mars 2001 et la circulaire 108 visent à réguler les travaux à domicile dans l'enseignement fondamental.

Les travaux à domicile concernent une activité dont la réalisation peut être demandée à l'élève, en dehors des heures de cours, par un membre du personnel enseignant. Il s'agit de devoirs, de leçons, d'activités de recherche ou de préparation.

Il est précisé qu'ils ne sont pas obligatoires et que certaines équipes éducatives n'en demandent déjà plus. Néanmoins, ne plus les imposer ne signifie pas que l'élève est dispensé de tout travail autonome ou d'activité de mémorisation. Il importe que l'enfant puisse apprendre à travailler seul, à étudier, à planifier son travail sous la guidance d'un professionnel de l'apprentissage.

Les travaux à domicile sont interdits en maternelle, y compris pour ceux du cycle 5-8.

Pour les 1^{ère} et 2^{ème} primaires, ils sont toujours interdits. Seules sont tolérées des activités de lecture et de présentation à l'entourage de ce qui a été réalisé durant le temps scolaire, que cette présentation soit orale, graphique ou ludique.

Pour les 3^e et 4^e primaires, la durée est limitée à 20 minutes. Tandis que pour les 5^e et 6^e primaires, ils ne peuvent dépasser 30 minutes.

Les travaux à domicile doivent être adaptés au niveau d'enseignement et réalisables sans l'aide des adultes. Les établissements doivent pouvoir fournir aux élèves l'accès aux outils nécessaires à leur réalisation (bibliothèque, informatique...). Ces travaux à domicile doivent être conçus comme le prolongement d'apprentissages déjà réalisés en classe et peuvent être individualisés en tenant compte du niveau de maîtrise et du rythme de chaque élève. En outre, dans le but de favoriser l'apprentissage de la gestion du temps et de l'autonomie, un délai raisonnable est accordé à l'élève pour la réalisation de ses travaux à domicile. Enfin, ceux-ci sont évalués dans un souci formatif et non certificatif.

Dans le but de faciliter la collaboration famille-école, le projet d'établissement précise la manière selon laquelle est favorisée la communication entre l'élève, ses parents et le personnel enseignant à propos des travaux à domicile (réunions, journal de classe, classes ouvertes, rencontres individualisées...).

Les Écoles de Devoirs

Le décret qui régit les Écoles de Devoirs est celui du 28 avril 2004 (Décret relatif à la reconnaissance et au soutien des Écoles de Devoirs).

Les Écoles de Devoirs accompagnent les enfants et les jeunes (de 6 ans à 18 ans) dans leurs apprentissages tant scolaires que culturels et sociaux. Elles mènent avec eux des projets qui contribuent à former de futurs citoyens actifs, responsables, critiques et solidaires. Elles contribuent ainsi à leur développement global et leur bien-être.

L'EDD accompagne la scolarité des enfants et des jeunes, participe à la cohésion sociale et à la lutte contre le décrochage scolaire, et accueille les enfants et les jeunes durant leur temps libre.

Leurs quatre missions principales sont :

- 1 Le développement intellectuel de l'enfant ;
- 2 Le développement et l'émancipation sociale de l'enfant ;
- 3 La créativité de l'enfant, son accès et son initiation aux différentes cultures ;
- 4 L'apprentissage de la citoyenneté et de la participation.

Elles organisent des activités de soutien scolaire et des animations éducatives ludiques, culturelles ou sportives s'inscrivant dans ces quatre missions.

5. Objectifs, propositions et pratiques

La recherche documentaire a permis d'identifier une série d'objectifs en lien avec le rythme des enfants, l'accueil temps libre, les travaux à domicile et l'espace. En croisant ces objectifs avec les expériences partagées par le terrain, des propositions concrètes ont été établies. Chaque proposition est illustrée de bonnes pratiques qui proviennent majoritairement de l'appel. Les effets bénéfiques de ces aménagements tels qu'ils ont été identifiés par les répondants ainsi que les conditions de mise en œuvre sont explicités.

Un tableau récapitulatif reprenant les objectifs, les propositions, les bonnes pratiques, l'envergure des projets et les moyens additionnels nécessaires à leur mise en place se trouve au point 5.5.

Les leviers et les freins liés aux expériences de terrain ont également été regroupés dans un tableau au point 6.

Précisons que les aménagements pris en compte dans l'analyse sont ceux qui ont été évoqués spontanément par les répondants. Ceux-ci n'ont pas été interrogés systématiquement sur toutes les pratiques concernant les rythmes journaliers. Le répertoire n'est donc pas exhaustif.

Les objectifs et propositions sont interdépendants. Ils ont tous comme visée de répondre aux trois paramètres : bien-être, performance et équité.

Une bonne pratique peut, bien évidemment, répondre à plusieurs propositions. Le découpage arbitraire a pour but de faciliter la compréhension et non de cliver ou catégoriser les différentes dimensions.

1 Au plus près du rythme de l'enfant



OBJECTIF 1 : respecter le besoin de sommeil nocturne et diurne de l'enfant.

L'alternance veille/sommeil joue un rôle central dans la rythmicité biologique et comportementale journalière de l'enfant. Le respect du rythme veille-sommeil de l'enfant a une influence positive sur son sentiment de bien-être, sur sa capacité à être disponible aux autres et sur sa faculté à entrer dans les apprentissages.

Les cycles du sommeil sont composés de phases de sommeil profond, permettant la récupération physique et la sécrétion d'hormones de croissance, et de phases de sommeil paradoxal, utiles à l'élaboration de la sphère affective, mais aussi à la mémorisation et au renforcement des apprentissages. La durée du sommeil connaît de grandes variations interindividuelles : il existe des petits et des gros dormeurs. Par exemple, le besoin de sommeil des enfants de 3 ans et demi peut varier de 10h à 13h. (Voir annexe 3)

On constate que les enfants réveillés trop tôt présentent un déficit en phase de sommeil paradoxal, celui-ci étant plus important en deuxième partie de nuit. Une étude de Jean Epstein⁶ montre que ces enfants risquent de présenter des problèmes d'attention et de concentration plus importants que s'ils avaient pu prolonger leur temps de sommeil. Un déficit de sommeil peut engendrer une fatigue croissante, rendant les enfants vulnérables, irritables, moins attentifs et moins disponibles aux activités scolaires et extrascolaires. François Testu⁷ exprime que « ...plus la classe commencera tard le matin, mieux les besoins individuels de sommeil des enfants seront respectés et meilleures seront leurs performances intellectuelles ».

Les « gros dormeurs », de même que les enfants réveillés trop tôt, peuvent rattraper leur quota de sommeil s'ils ont la possibilité de faire la sieste. Ainsi, plus l'enfant est en déficit de sommeil nocturne, plus il tirera des bénéfices d'une sieste suffisamment longue et qualitative pour compenser ce manque. On sait que si toutes les conditions nécessaires à l'endormissement sont réunies, 90 % des enfants âgés de 2 et 5 ans s'endorment à la sieste et encore 40% des enfants de 6 à 12 ans⁸.

Dans des conditions propices, le temps d'endormissement ne dépasse pas 20 à 30 minutes et un cycle de sommeil complet peut durer entre 1h15 et 1h30 chez les plus jeunes. (Voir annexe 3)

Le besoin de sieste quotidienne disparaît naturellement chez l'enfant entre 4 et 6 ans, ce qui n'empêche pas qu'en grandissant il manifeste ponctuellement le besoin de se reposer.

Enfin, sur le plan des conditions, la mise en place de la sieste nécessite l'aménagement d'un local et l'organisation d'un encadrement permettant aux enfants de s'endormir et de dormir dans de bonnes conditions : calme, pénombre, confort, disponibilité de l'adulte et sentiment de sécurité constituent les conditions minimales requises. La durée de la sieste variant d'un enfant à l'autre, la possibilité doit être donnée à ceux qui se réveillent de rejoindre le groupe de ceux qui ne dorment pas.

Aussi, en proposant des temps de repos dans de bonnes conditions, l'école a quelque chose à offrir à tous les enfants, et particulièrement à ceux qui ne bénéficient pas nécessairement d'un cadre environnemental propice à un sommeil suffisamment quantitatif et qualitatif chez eux.

.....
⁶ Citée dans LONTIE Michaël, « Dans le bon rythme », in Les parents et l'école N°89, UFAPEC, décembre-janvier-février 2015-2016

⁷ TESTU François 2015 p.35 citant FISCHETTI M., "Sleeping through High School", Scientific American, vol 311, 2014

⁸ TESTU François, FONTAINE Roger, L'enfant et ses rythmes – Pourquoi il faut changer l'école, Calmann-Lévy, 2001



PROPOSITION 1.1 :
débuter la journée
scolaire à partir de 8h30.

Bonnes pratiques

La plupart des écoles interrogées débutent les cours à 8h30. Deux d'entre elles démarrent à 8h45, deux autres à 9h.

Un directeur d'école secondaire témoigne : « *On a choisi un horaire 8h45-16h30 quand on a ouvert notre nouvelle école. Au début, les élèves n'étaient pas très chauds parce qu'on finit un peu plus tard que les autres écoles. Mais ils ressentent les bienfaits de cet horaire, c'est bon au niveau chronobiologique, ça leur correspond mieux.* »

Conditions particulières de mise en œuvre

Un frein identifié pour réorganiser les horaires de la journée scolaire est l'horaire des bus. En effet, deux directions d'école indiquent que l'heure de début et de fin de cours dépend, entre autres, de l'horaire des bus qui amènent un grand nombre d'élèves au seuil de leur établissement. « *Je ne peux pas bouger comme je le voudrais mes horaires de cours, nous dépendons des bus empruntés par beaucoup d'élèves de notre école.* »

Une direction d'école spécialisée évoque la longueur des trajets pour certains élèves : « *Dans le spécialisé, la tournée des bus est hyper longue, les trajets c'est parfois 2 heures aller, 2 heures retour, alors 9h, c'est le plus tôt pour commencer chez nous et on doit finir pour 15h15 max.* »



PROPOSITION 1.2 :

encourager la sieste, pour tous les enfants qui en ont besoin, et très certainement pour les plus jeunes, en aménageant les conditions propices à l'endormissement et en dégagant un temps de deux heures pour son organisation.

Bonnes pratiques

Plusieurs écoles et services d'accueil temps libre signalent organiser la sieste « à la carte » pour tous les enfants qui en éprouvent le besoin. Ce moment de repos est proposé non seulement à tous les enfants de maternelle, mais aussi à l'un ou l'autre enfant de 1ère primaire qui en profite

encore. Un temps de 2 heures est consacré à la sieste et les enfants s'éveillent à leur rythme, rejoignant au fur et à mesure le groupe de ceux qui sont éveillés.

« Le mercredi, lors de l'accueil temps libre, tous les enfants qui le souhaitent peuvent se coucher et dormir » souligne une directrice d'école maternelle.

« Dans toutes les écoles de la commune, la sieste, c'est sacré et ça devrait être comme ça partout », nous confie une coordinatrice ATL. « On les encourage à se reposer, on refuse un discours qui dirait que maintenant que l'enfant a 4 ans, il est grand donc il n'a plus besoin de sieste » exprime une directrice d'école maternelle.

Une directrice d'école relate : « Après le temps de midi, on propose un moment de relaxation ou de lecture d'histoires au coin tapis pour les 2e et 3e maternelles, certains s'endorment, ça arrive souvent, on essaie de ne pas les réveiller ».

Les personnes interrogées sont d'avis que la sieste à la carte permet de rencontrer le bien-être de tous les enfants mais aussi d'améliorer leur capacité d'attention et leurs performances scolaires.

« Les enfants sont reposés, sereins quand ils reviennent en classe », nous dit une directrice. Elle poursuit : « Avant, quand la sieste n'était pas possible pour tous, beaucoup d'enfants étaient fatigués donc énervés, moins attentifs, plus difficiles à gérer en groupe, ils se disputaient, on ne savait plus rien en faire l'après-midi ». Elle termine en disant que pour elle, la sieste c'est une question de santé qui influence les performances scolaires des enfants.

Conditions particulières de mise en œuvre

Pour pouvoir organiser une sieste de qualité et au rythme de chacun, se pose la question du lieu et de l'encadrement, tant de ceux qui dorment que de ceux qui ne dorment pas.

« Pour ça, on doit avoir un local de sieste à part de la classe, c'est indispensable », nous dit une directrice d'école maternelle. « Je me bats continuellement avec le PO pour préserver cet espace, on a une épée de Damoclès au-dessus de la tête. Si les inscriptions augmentent, on risque de devoir transformer ce local en classe ». Elle ajoute : « Les enfants ont leur propre lit, leur couette et leur oreiller personnel, c'est important qu'ils gardent leurs repères. De même que d'avoir toujours la même personne qui les encadre pour leur sécurité affective. Dès qu'un enfant s'éveille, il se lève sans faire de bruit pour ne pas réveiller les autres, passe aux toilettes juste à côté et rejoint tout seul sa classe qui se trouve dans le même couloir. Là, l'institutrice l'accueille et l'intègre à l'activité avec les autres enfants déjà éveillés ou qui n'ont pas dormi ». Dans une autre école, les enfants font la sieste dans une roulotte et rejoignent la classe chacun à leur rythme.



OBJECTIF 2 : instaurer des transitions entre les temps familiaux et les temps collectifs (scolaires ou extrascolaires), mais aussi lors de certains changements spatio-temporels survenant au cours de la journée.

L'arrivée à l'école le matin est un moment particulier pour lequel l'enfant doit réaliser un travail de passage d'un monde à l'autre. À un certain âge, l'enfant est capable d'anticiper et de réaliser cette transition sans effort. Quand il est plus jeune, l'enfant a besoin de temps pour quitter sa sphère familiale et s'installer dans la sphère collective élargie. Aussi, il a besoin que les adultes tissent du lien pour lui entre ces deux mondes et l'accompagnent dans ce cheminement. Lors de l'arrivée de l'enfant dans la cour, dans le local de l'accueil temps libre ou en classe, il s'agit de le saluer individuellement, ne pas le contraindre à ôter son manteau, lui laisser l'usage de son objet transitionnel, lui laisser le temps de rejoindre le groupe et l'activité à son rythme. Ainsi, s'il se sent reconnu et accueilli dans une relation individualisée, l'enfant pourra d'autant plus investir le « collectif ».

En maternelle, différentes propositions telles que la chanson de bienvenue, le tableau des présences, l'activité météo permettent de démarrer la journée en douceur pour que chaque enfant puisse rapidement retrouver ses repères.

Les rituels scolaires en maternelle sont également un outil qui permet aux enfants issus de familles plus éloignées de la culture scolaire d'entrer dans les apprentissages et de découvrir leur " métier d'élève ". Ils doivent découvrir des pratiques, des codes et des règles spécifiques à ce nouvel environnement. La fonction sociale du rituel, qui permet le passage du milieu familial au milieu scolaire, soutient l'enfant pour lui permettre d'adopter un comportement différent. Il va pouvoir, à travers une pratique collective, se mettre à l'épreuve des autres, mais dans un cadre rassurant et qui fait culture commune. « C'est parce que le cadre est aménagé tous les jours de la même façon avec seuls des contenus qui changent (date, nombre d'absents...) que les élèves peuvent comprendre ce qu'on attend d'eux par rapport à leur usage intellectuel⁹. »

Concernant les plus grands, les travaux des chronobiologistes ont mis en évidence que les enfants ne peuvent se consacrer aux apprentissages soutenus à la minute où ils entrent en classe le matin. Ils ont besoin d'un temps de transition entre la maison ou l'accueil temps libre et la classe. Très souvent, on observe qu'ils ont besoin d'un temps de mise en route, au moment où ils entrent en classe, un peu comme s'ils devaient « chauffer le moteur » pour finalement atteindre un « rythme de croisière ». Leur attention n'est pas encore optimale au tout début de la matinée¹⁰.

⁹ AMIGUES et ZERBATO-POUDOU, citées dans CAFFIEAUX Christine, Faire la classe à l'école maternelle, De Boeck, 2011

¹⁰ MONTAGNER Hubert, Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, 1983



PROPOSITION 2.1 :

prendre soin du moment d'accueil journalier, pour que chaque enfant puisse entrer dans le collectif à son rythme.

Bonnes pratiques

Certaines écoles et certains services ATL proposent un temps d'accueil qui varie de 15 à 45 minutes, durant lequel les enfants jouent librement. « *Trois quarts d'heure, ça peut paraître long, mais ça permet que les enfants*

arrivent de manière échelonnée et du coup, l'accueillante ou l'institutrice peut offrir un accueil plus individualisé ; elle a le temps de s'occuper de chacun et on voit que c'est important pour bien démarrer la journée », dit une directrice.

Les parents sont parfois invités à s'installer un petit moment en classe ou dans le local, lors du temps d'accueil. « *Cela me permet de m'asseoir près de l'enfant et de discuter 2 minutes avec le parent, ça facilite beaucoup le travail d'apprivoisement des plus jeunes qui arrivent* » raconte une institutrice. « *Être disponible aussi aux parents en début de journée c'est essentiel pour apprendre à se connaître et faire équipe avec eux autour de leur enfant, la co-éducation est importante et c'est dans ce temps d'accueil qu'elle se construit* », affirme une enseignante.

Un service ATL propose un accueil particulier pour les plus jeunes avec une accueillante référente¹¹ et un lieu qui leur est dédié. La directrice de l'école nous explique que « *c'est plus serein pour eux, ils retrouvent leurs repères tout de suite* ».

« *Le jeu libre est essentiel et particulièrement le matin pour permettre à l'enfant de rejoindre les copains à son rythme, sans brusquer* », affirme une directrice, « *on voit que certains prennent le temps d'observer les autres qui jouent, comme un temps de reconnaissance de qui est là et qui fait quoi et où moi je voudrais bien aller. Il suffit parfois de les encourager mais ce n'est pas toujours utile* ».

Conditions particulières de mise en œuvre

Selon tous les répondants interrogés, prendre soin des temps d'accueil, mais aussi des relais entre professionnels à certains moments clés de la journée (repas, sieste, passage de l'ATL à la classe et inversement) nécessite un taux d'encadrement suffisant. Aussi, la continuité relationnelle essentielle au bien-être des plus jeunes implique un chevauchement des horaires enseignants et accueillants, comme nous l'expose une directrice : « *Pour pouvoir faire le relais et ne pas lâcher les enfants, l'institutrice et l'accueillante sont ensemble dans la classe pendant les 15 minutes du temps d'accueil* ».

¹¹ Nous appelons « référente » une personne désignée pour s'occuper plus spécifiquement d'un groupe d'enfants, dans l'objectif de favoriser la continuité relationnelle.



PROPOSITION 2.2 :

aménager un moment de transition en classe, un « sas » avant l'entrée dans les apprentissages, en particulier le matin.

Bonnes pratiques

Le rituel d'accueil en maternelle est courant dans les écoles interrogées. « *Quand on démarre, on va au coin rassemblement, on se dit bonjour, chacun à son tour, on fait un petit débriefing — genre comment ça va, qu'avons-nous fait ce week-end ? — puis on réveille son petit corps, on a aussi un rituel d'hygiène, on se lave les mains, on passe aux toilettes et après tout ça, les activités d'apprentissage peuvent commencer* » nous confie une institutrice.

Plusieurs écoles maternelles proposent un moment d'accueil des émotions sous forme d'une météo du jour. « *Ça permet à chaque enfant de se déposer, ce n'est pas la peine d'aller vers du cognitif si le groupe n'est pas prêt pour ça* », explique une directrice. D'autres proposent un moment de reconnexion à soi par le corporel et le rythme, utile pour s'ancrer avant de pouvoir entrer dans les apprentissages.

Un temps de mise en route individuel ou par deux est mis en place par une équipe pédagogique qui témoigne de l'importance de « *permettre à l'enfant d'enfiler ses chaussons d'élève* ».

Pour suivre les mesures sanitaires, le directeur d'une école fondamentale a instauré un quart d'heure d'accueil directement en classe, avant le début officiel des cours : « *Finie la cohue dans les couloirs, les rangs qui se bousculent quand la cloche sonne à 8h30* ». Il ajoute « *Les enfants adorent, ils arrivent maintenant quasi tous à l'heure ! Pendant ce moment, ils peuvent discuter, terminer un devoir, jouer aux cartes ou bricoler. Et à 8h30 tiptop, le professeur commence son cours. On gagne du temps pour les apprentissages. Bien sûr, ça fonctionne parce que mon équipe est volontaire mais c'est du bénévolat* ».

Le quart d'heure lecture mis en place par plusieurs écoles en début de matinée, au retour de récréation ou en début d'après-midi joue également ce rôle de transition vers les apprentissages. Un directeur d'école témoigne : « *On avait observé que beaucoup d'enfants souffraient d'une cassure trop brutale entre la maison et l'école. Avec le quart d'heure d'accueil en classe suivi du quart d'heure lecture, on sent les enfants plus calmes, plus disponibles pour le travail. C'est important de prendre le temps de s'installer, retrouver ses copains puis choisir un livre par plaisir. Tous les enseignants le font aussi en même temps. Ça crée une ambiance détendue avant d'ouvrir les cahiers* ». Il poursuit : « *Il y a des enfants qui ne lisent pas chez eux, ils découvrent ce plaisir ici et certains se passionnent. Je connais des enfants qui dévorent la saga Harry Potter maintenant, c'est un plus indéniable pour les apprentissages.* »

Une institutrice témoigne du bien-fondé d'un moment d'écoute musicale au retour de récréation : « *C'est un moment un peu suspendu, que les enfants apprécient. Après s'être défoulés en récréation, la musique les recentre et je vois bien comment ensuite ils peuvent à nouveau se concentrer pour les mathématiques ou le français.* »

Conditions particulières de mise en œuvre

Le quart d'heure d'accueil avant le début des cours dans plusieurs écoles fondamentales est actuellement en place grâce à la bonne volonté des enseignants. Ce dispositif nécessite également de prévoir une personne supplémentaire pour surveiller la cour, puisque tous les enseignants sont dans leur classe.

Pour le quart d'heure lecture, un budget d'achat de livres ou une collaboration avec la bibliothèque est à prévoir.



OBJECTIF 3 : tenir compte de la fluctuation de l'attention des enfants au cours de la journée, marquée par une alternance entre des temps d'éveil actifs et des temps d'éveil passifs.

De manière générale, tout au long de la journée

Le cerveau humain a une activité cyclique composée de différentes phases. Un temps d'éveil passif suit inévitablement un temps d'éveil actif et cette alternance entre les deux est plus régulière chez les enfants les plus jeunes.

De nombreuses expériences ont démontré que l'introduction de pauses, permettant la déconnexion lors de temps d'activité, augmentait les performances. De surcroît, on sait que plusieurs pauses courtes valent mieux qu'une seule grande. L'observation attentive du groupe d'enfants permet de détecter à quel moment l'attention décroît et de proposer un temps d'arrêt qui convienne à chacun.

L'aménagement d'un coin doux, c'est-à-dire d'un espace détente, accessible en permanence dans la classe ou le local, invitera les enfants à prendre un temps de repos ou de rêverie, un temps pour intégrer des informations ou digérer une émotion, dès qu'ils en ressentent le besoin. En maternelle, Jeannette Bouton¹² préconise d'inviter les enfants à faire une pause en fermant les yeux quelques minutes, au moins 3 fois par jour, sans pour autant s'isoler du groupe.

Aussi, pour remobiliser l'attention après une période d'effort intellectuel soutenu, il est utile de proposer aux enfants de bouger, se relaxer ou prendre l'air quelques minutes. De courtes propositions telles que des exercices de relaxation, de respiration, de pleine conscience, quelques mouvements, l'aération du local, des déplacements dans l'espace ont comme effet de capter l'attention des enfants pour qu'ils puissent à nouveau se concentrer.

La monotonie est le pire ennemi des apprentissages. Pour capter l'attention des enfants, il s'agit de créer de la surprise, de piquer leur curiosité en variant les contextes de travail, les matériels utilisés, les supports proposés aux apprentissages. Alternner entre le dedans et le dehors, entre le mouvement et l'immobilité, entre la position assise et la position debout, ou au sol sont autant de propositions qui vont dans ce sens. Tout comme enchaîner le travail individuel avec l'activité en petits groupes puis en groupe élargi, au sein du groupe classe ou en classe verticale va dans le même sens. Aussi, au cours d'une journée, les performances seront meilleures si les élèves peuvent alterner entre des activités intellectuelles, physiques, sociales, culturelles et artistiques et s'ils rencontrent des dispositifs pédagogiques variés ainsi que des sollicitations sensorielles diversifiées. L'intérêt, bien sûr, est de pouvoir relier toutes ces expériences dans une continuité pédagogique qui fasse sens pour l'enfant.

Plus précisément, les temps forts et les temps creux

La mesure de la fluctuation de l'attention au cours de la journée (Voir annexe 3) permet d'identifier des temps où l'enfant est capable de forte concentration intellectuelle, nécessaire à l'acquisition de nouveaux apprentissages, et des temps de moins grande concentration, extrêmement propices aux activités qui mobilisent

¹² MONTAGNER Hubert, Op Cit.

le corps, l'imaginaire, l'intériorité, la créativité.

En effet, la vigilance fluctue au cours de la journée chez les enfants du cycle primaire selon un profil assez classique, retrouvé dans plusieurs pays qui ont pourtant des emplois du temps scolaire différents les uns des autres. Ainsi, de 6 à 12 ans, l'attention augmente tout au long de la matinée et décroît vers midi. Elle remonte progressivement à partir de 14h pour les plus grands, et aux alentours de 15h, voire un peu plus tard, pour les plus jeunes. (Voir annexes 4 et 5).

Le niveau d'attention est donc optimal en deuxième partie de matinée et en deuxième moitié d'après-midi, particulièrement pour les enfants les plus âgés. En outre, des études démontrent que plus une tâche est complexe, plus les performances liées à la réalisation de la tâche varient au cours de la journée. En revanche, plus une tâche devient automatique, ce qui arrive en fin de processus d'apprentissage, moins la performance dépend des fluctuations journalières de l'attention. En somme, l'enfant apprend mieux à certains moments de la journée.

A l'inverse, il existe deux périodes creuses : celles du tout début de matinée et celle du début de l'après-midi. Ce second temps creux est d'autant plus long que l'enfant est jeune. Les observations d'enfants en classe montrent que des comportements tels que bâillements, somnolence, inattention, isolement, mais aussi énervement, agressivité, agitation et déplacements sans raison sont fréquents lors de ces deux périodes critiques. En début d'après-midi, les enfants ne sont plus réceptifs aux activités qui sollicitent exclusivement la dimension cérébrale. En revanche, ils sont disponibles au jeu, à la créativité, au mouvement, à la rêverie. A ce moment de la journée, ils profitent particulièrement bien d'expériences ludiques, sportives, culturelles ou artistiques.

Concernant l'attention au cours de la journée, des travaux montrent également que « *ce sont principalement les enfants confrontés aux difficultés scolaires, ne maîtrisant pas la tâche, qui présentent les fluctuations les plus marquées* ». Par ailleurs, les études menées dans les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires, en France) montrent que ce sont les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés qui présentent la rythmicité journalière la plus marquée. Pour les experts, ce sont ces enfants-là qui profiteront le plus d'un aménagement des rythmes scolaires. Ce faisant, on peut donc espérer agir dans la perspective d'une diminution des inégalités scolaires.

Le profil classique n'existe pas chez les plus jeunes. En effet, les travaux des chronobiologistes étendus aux élèves de maternelle montrent qu'il existe un changement dans la rythmicité de la vigilance entre 5 et 7 ans pour atteindre la courbe classique mais sans pouvoir préciser exactement à quel moment survient cette modification. La vigilance des enfants du cycle maternel fluctue de façon beaucoup plus rapide, alternant régulièrement entre des courts moments d'attention et de déconnexion. Aussi, une tendance inverse aux enfants plus âgés serait constatée chez les tout-petits de deux ans et demi à trois ans et demi. En effet, la tranche de 8h30-9h30 serait représentée par le degré de vigilance le plus élevé de la journée¹⁶. La première heure de classe serait donc la plus profitable pour les plus jeunes du cycle maternel.

Malgré ces disparités de profil, on retrouve à tous les âges une baisse de l'attention correspondant à un besoin de repos et de détente au début de l'après-midi. Les enfants qui ne font pas la sieste ont besoin d'un temps d'activité calme et relaxante avant de pouvoir se livrer à des activités plus soutenues d'un point de vue intellectuel ou physique.

¹³ France, Allemagne, Espagne, Italie, Grande-Bretagne, États-Unis, Iran. TESTU François, Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève, Canopé, 2015

¹⁴ TESTU François, FONTAINE Roger, L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école, Calmann-Lévy, 2001

¹⁵ Idid., p. 111

¹⁶ CREPON Pierre et coll., Rythmes de vie et scolarité, Retz, 1993



PROPOSITION 3.1 :
organiser des temps de pause réguliers
au cours de la journée.

Bonnes pratiques

Plusieurs répondants nous font part de l'existence de coins doux disponibles en permanence dans la classe, en maternelle mais aussi en primaire. « *Les enfants peuvent venir s'y reposer, faire un*

break quand ils en ont besoin » nous confie une directrice. « *Ils n'y vont pas tous en même temps, ils n'en ont pas tous besoin au même moment, ça se régule tout seul dans le groupe* » poursuit-elle.

Une institutrice observe son groupe et sent quand les enfants ont besoin d'une petite pause : « *Ça m'arrive, quand je les sens fatigués et moins attentifs, de les faire sortir 5 min dans la cour pour recharger leurs batteries.* »

Une coordination ATL a mis en place un "coin cocoon-espace lecture" dans toutes les écoles d'une commune : « *En répondant à un appel à projets provincial, on a reçu un subside pour acheter des coussins et des tapis lavables mais aussi des livres. C'est un espace amovible, vite sorti, vite rangé, utilisable en intérieur et en extérieur* ». L'accueillante témoigne du bienfait pour les enfants : « *C'est génial, on adore, nous disent les enfants, c'est eux qui réclament de l'installer et ils en profitent, ils discutent, rient ensemble, lisent un bouquin ou même ferment les yeux quelques minutes sous la couverture.* ».

Dans sa classe, une institutrice a disposé une table de pique-nique et les collations en libre-service. « *Ils sont autonomes, quand ils sentent qu'ils ont un coup de mou, ils vont s'installer à table et prennent leur en-cas* » nous raconte la directrice.

Cette directrice témoigne également qu'avec « un reliquat de sous », elle a acheté des poufs et des tabourets pour permettre aux enfants de se détendre. « *Ils vont spontanément s'y reposer et ensuite, ils sont plus concentrés pour revenir à l'activité* », poursuit-elle.

Conditions particulières de mise en œuvre

Pour réaliser un coin doux, on peut prévoir un budget pour l'achat et l'entretien des tapis, coussins, et couvertures. Pour les caisses de livres, si on ne peut budgétiser leur achat, un partenariat avec la bibliothèque doit être envisagé.



PROPOSITION 3.2 :

proposer des moments « re-mobilisateurs »
de l'attention (mouvement, retour à soi,
respiration, aération, hydratation)

Bonnes pratiques

Une école a fait appel à un spécialiste pour former son personnel et les enfants au Qi Gong dans le but que les adultes puissent poursuivre cette pratique avec les enfants en classe ou à l'accueil temps libre. « *On a vu un effet*

immédiat sur leur bien-être, ils sont plus calmes, c'est assez surprenant » nous dit la directrice. « *Malheureusement, cet atelier coûte très cher* » nous confie-t-elle.

La pleine conscience, la méthode Félicitée sont d'autres exemples de techniques qui permettent de remobiliser l'attention en sollicitant la respiration et le corps dans sa globalité.

Quelques écoles interrogées favorisent le mouvement libre dans la classe afin de maintenir l'attention en éveil, d'autres proposent un chant, un jeu rythmique ou encore un temps de respiration.

Conditions de mise en œuvre

Pour pouvoir proposer ces moments remobilisateurs de l'attention, les enseignants doivent être sensibilisés à l'une ou l'autre technique qui nécessite parfois d'y être formé et d'acquérir l'outil (support musical, cartes, livre...).



PROPOSITION 3.3 :
**alterner les propositions faites
à l'enfant en matière de supports
et de pratiques pédagogiques**

Bonnes pratiques

Plusieurs écoles, à pédagogie active ou s'en inspirant, varient régulièrement les types d'activités pédagogiques, les cadres et les supports. Elles alternent entre le dedans et le dehors, le mouvement et l'immobilité, le travail individuel et en petits groupes, l'expression et l'intériorisation,

l'activité libre et dirigée. « *Chez nous, on utilise beaucoup le chant et la musique, on apprend ses tables de multiplication en rythme, on aborde les matières par le corps d'abord, puis la main. Nous sortons tous les jours avec les maternelles, pour faire les activités dans la cour ; en primaire, on pousse les bancs et les chaises* » explique une enseignante.

Dans une autre école, une institutrice témoigne : « *Un enfant n'est jamais assis pendant une heure, il peut se déplacer à sa guise, il y a toujours du mouvement possible, c'est essentiel de respecter le rythme court et le corps pour les apprentissages.* » Elle continue : « *On apprend par le sensoriel, en touchant, manipulant, on a créé des plateaux sensoriels d'activités, les enfants adorent, ils sont très appliqués à cette tâche.* »

L'organisation en classe flexible rencontre cette proposition : « *L'idée est d'ouvrir l'espace et de laisser circuler les enfants, ils choisissent leur assise pour exécuter une tâche, réaliser une activité, ça peut être sur une chaise, un tabouret, au sol, sur un ballon, même dans le couloir s'ils veulent, l'important c'est qu'ils se sentent bien* » raconte une institutrice. Une autre mentionne : « *Depuis qu'on a mis en place la classe flexible en 5e et 6e primaire, on a l'impression qu'ils apprennent mieux, qu'ils se mettent au travail avec plaisir.* »

Une directrice mentionne l'utilisation régulière des ceintures de compétences : « *Les élèves décident de manière autonome quand ils sont prêts pour passer une évaluation. Ils voient d'abord la matière avec l'enseignant puis ils révisent en travail autonome.* »

Dans la même idée, plusieurs écoles secondaires travaillent en "P45"¹⁷ pour permettre l'organisation d'ateliers encadrés par les enseignants, un après-midi par semaine. « *Les jeunes adorent, c'est un peu l'idée de faire l'école autrement, ils apprennent par le biais d'autres médias, ils cuisinent, bricolent, customisent, jouent aux échecs, font du cirque, du hockey, de la philo... , le rapport prof-élève change, ils apprennent à se connaître autrement et c'est très porteur. D'ailleurs, le Covid nous a contraints d'arrêter ces ateliers et ça manque énormément* » nous informe un directeur. « *J'observe des effets bénéfiques sur l'ambiance de groupe, le bien-être de chacun. Ces ateliers offrent une ouverture sur d'autres domaines, une découverte de soi et ça influe inévitablement sur leurs résultats* » confie une directrice. Une autre directrice affirme que « *la globalité du développement, c'est important, les maths, le français, c'est une chose mais l'épanouissement général est essentiel. Tous mes enseignants doivent se mouiller et partager autre chose avec les élèves. Ce qui est génial c'est qu'on change de lunettes sur le monde scolaire : on devient un référent, un guide, on n'est plus dans l'idée du savoir absolu, transmis de haut en bas, et tout le monde y gagne.* »

Conditions particulières de mise en œuvre

Pour pouvoir offrir une variété d'approches, de supports et de cadres pédagogiques, un budget matériel est à prévoir (assises différentes, plateaux sensoriels...).

L'organisation en "P45" dans le secondaire peut être inspirante pour le fondamental. Elle nécessite un temps de coordination non négligeable mais aussi l'achat de matériel pour l'organisation des ateliers (cuisine, couture, bricolage...). Ce système a malgré tout un bémol : « *En perdant 5 minutes dans chaque période alors que la matière reste la même, mes enseignants me font part de leur impression de toujours devoir courir après le temps* » informe une directrice.

¹⁷ Modification des plages horaires de 50 à 45 minutes afin de retrancher 5 minutes à chaque période pour dégager un temps utile pour pratiquer un sport, participer à un atelier artistique, à de la remédiation... ou fonctionner en période de 90 minutes.



PROPOSITION 3.4 :

placer les activités sollicitant le plus l'intellectuel et les nouveaux apprentissages en deuxième partie de matinée et, pour les enfants de primaire, en deuxième partie d'après-midi.

Bonnes pratiques

Beaucoup d'écoles interrogées priorisent, quand c'est possible, les apprentissages plus soutenus le matin et les ateliers artistiques, d'éveil, les expériences scientifiques ou encore l'activité sportive l'après-midi.

Certains professionnels nous font part d'une connaissance acquise sur le sujet par la lecture de livres ou la participation à des formations spécifiques. D'autres sont plutôt partis de leurs expériences et de ce qu'ils observent dans les comportements des enfants au quotidien pour réfléchir en équipe.

Plusieurs écoles ont ainsi réparti quatre périodes de cours le matin et deux périodes l'après-midi. « *On a maintenant de vraies belles périodes d'apprentissage productives comme les maths ou le français* » nous dit une directrice. « *Bien sûr, ça fonctionne parce qu'ils profitent d'une bonne récréation de 20 minutes en milieu de matinée* » affirme une autre directrice. Elle poursuit : « *Avant, les après-midis étaient trop longues, les enfants étaient fatigués, on avait l'impression de devoir tirer les élèves, on perdait des minutes de travail pour essayer de les remobiliser.* »

« *Depuis qu'on a aménagé la journée en 4P-2P à partir de la 3e primaire, on trouve que les enfants sont plus calmes, plus réceptifs au cognitif le matin, les enseignants sont assez contents du résultat* » informe une directrice. « *C'est beaucoup mieux depuis qu'on a fait ce changement* », dit un directeur, « *ça correspond mieux à leur rythme d'attention, ils sont bien plus concentrés le matin.* » Il poursuit : « *les matières sont mieux réparties et trouvent leur place dans ce découpage de la journée. Avant, on laissait l'éveil un peu de côté et maintenant on a revalorisé cette matière. L'après-midi, on met l'accent sur l'histoire, la géo, la nature et ça apporte beaucoup aux enfants qui s'y intéressent.* »

Pour pouvoir aménager la répartition 4P-2P, les écoles interrogées ont dû avancer l'heure du début des cours. Pour deux d'entre elles, le début de la journée, avancé d'un quart d'heure, reste en adéquation avec la première proposition (ne pas commencer la journée avant 8h30). Néanmoins, pour une école, un frein a été la réaction des parents qui ne souhaitent pas arriver plus tôt, d'autant qu'ils avaient toujours connu cet horaire pour avoir fréquenté cette école eux-mêmes. « *Au début, beaucoup étaient en retard et puis ils se sont habitués* » nous confie le directeur.

Certains établissements ont décidé de supprimer la récréation de l'après-midi : « *Tout simplement parce que comme on est en atelier avec un après-midi un peu raccourci, ça n'aurait pas de sens de couper en plein milieu* » énonce un directeur d'école. Une institutrice ajoute « *on est quand même dehors pour une activité artistique ou au potager alors, on n'a pas besoin de récré l'après-midi.* »

Les écoles qui témoignent du système 4P-2P observent que ça peut avoir du sens pour les enfants de primaire mais sans doute moins pour ceux de maternelle. « *C'est vrai que pour ceux de maternelle, c'est compliqué, ils sont crevés en fin de matinée, ils ne tiennent plus, alors, j'ai avancé un peu l'heure du dîner pour compenser* » raconte une directrice.

Une école qui a choisi de mettre l'accent sur le sport et la culture en après-midi a réorganisé ses horaires pour débiter les cours à 8h plutôt que 8h40. « *Les élèves sont plus réceptifs le matin pour les cours plus théoriques* » déclare le directeur. Dans ce cas-ci, l'aménagement horaire n'est pas en faveur de la première proposition. Néanmoins, le directeur souligne que ce qui pèse le plus dans la balance, ce sont les bénéfiques ressentis pour les élèves plutôt que les difficultés liées à un horaire avancé. « *C'est impressionnant de voir les effets positifs du sport sur les enfants,* » nous dit-il, « *ça fait beaucoup de bien aux enfants nerveux qui apprennent à canaliser leur énergie mais aussi, on y pense moins et c'est dommage, aux enfants introvertis qui s'expriment et s'épanouissent dans le mouvement. Et puis les valeurs comme l'endurance, le respect, l'esprit d'équipe amenées par le sport sont magnifiques pour améliorer le climat de groupe, les rapports entre eux. Et quand ils rentrent du hall sportif en fin d'après-midi, ils sont tout à fait prêts pour leurs devoirs* ». Le souhait de ce directeur est d'ailleurs d'étendre la filière sportive aux enfants de maternelle.

Une directrice d'école fondamentale fait part de son observation : « *On sent la fatigue chez les plus grands en après-midi et quand l'école se termine à 15h30, on voit un nouveau pic d'attention, c'est dommage finalement de ne pas mieux profiter de ce moment.* »

Une directrice d'école spécialisée explique l'intérêt des ateliers de l'après-midi pour ses élèves : « *Ils peuvent faire de la couture, de la danse, prendre soin d'un animal, faire des jeux de société... ça donne des résultats très encourageants chez ces enfants ; ils sont plus apaisés, les comportements violents, les crises ont nettement diminué durant les semaines où les ateliers étaient organisés. Malheureusement, avec le Covid, on a dû arrêter et le manque se ressent énormément.* » Elle ajoute : « *je rêverais que tous les après-midis soient consacrés aux ateliers d'éveil et sportifs et le plus à l'extérieur possible pour favoriser le bien-être des enfants* ».

Conditions particulières de mise en œuvre

« *Malheureusement, ce n'est pas toujours possible de mettre la gymnastique ou la natation l'après-midi* », affirme une directrice, « *on dépend des horaires des maîtres spéciaux mais aussi des horaires de la piscine et du bus* ». Elle poursuit : « *Ce serait l'idéal pour tous les enfants mais les profs de gym doivent pouvoir aussi travailler le matin.* »

La filière sportive/culturelle présentée par un directeur d'école fondamentale nécessite l'encadrement des élèves par des maîtres spéciaux et animateurs. Le directeur confie sa difficulté à trouver des moniteurs en début d'après-midi, à les rémunérer et à couvrir le budget salles, équipement, transport... La coordination et les temps de concertation entre les enseignants et les animateurs/moniteurs sont aussi à prévoir.

Les ateliers de l'après-midi dans l'école spécialisée demandent beaucoup de travail de coordination, de concertation et réclament un encadrement professionnel suffisant. « *Je ne peux malheureusement les organiser que quelques semaines par an* » confie la directrice.



PROPOSITION 3.5 :
aménager un temps de repos
et de détente en début d'après-midi
pour les enfants qui ne font plus la sieste.

Bonnes pratiques

Le coin doux installé dans plusieurs classes et locaux ATL permet aux enfants qui ne font plus la sieste de prendre un temps de repos au début de l'après-midi. Une coordinatrice ATL témoigne : « *Le coin cocoon*

est parfois sorti à la récré de midi quand il fait bon et les plus grands s'y reposent ou lisent calmement un livre. » Une directrice explique : « *Les plus grands de maternelle qui ne dorment pas se reposent souvent au coin doux vers 13h30-14h avant de redémarrer une activité.* »

Certains enseignants proposent une activité calme et relaxante au retour de la pause méridienne pour les enfants qui ne dorment pas. Une directrice signale : « *Même en primaire, on sent la fatigue en début d'après-midi, les institutrices font souvent un temps de parole, des jeux calmes en rentrant de la récréation de midi ; sans ça, c'est compliqué pour eux d'aller tout de suite dans la matière.* »

Une institutrice primaire utilise la méthode "Calme et attentif comme une grenouille" au retour de la pause méridienne. « *Ces exercices de méditation font beaucoup de bien aux enfants, ils n'ont plus besoin de faire une sieste mais je ressens quand même un creux en début d'après-midi* » nous dit-elle.

Une équipe raconte : « *Ce sont les enfants eux-mêmes qui nous ont fait la demande de pouvoir se reposer après le dîner, alors on leur propose 15 minutes de relaxation, de yoga ou de lecture et ça leur profite bien. Il arrive qu'un enfant de 5-6 ans s'endorme alors on le laisse se reposer tranquillement.* »



OBJECTIF 4 : tenir compte de la différence entre les tranches d'âges, en matière de fluctuation de l'attention, de besoins physiologiques et de maturité cognitive et affective.

Les rythmes physiologiques et la capacité d'attention s'installent progressivement ; leur période et leur amplitude évoluent avec l'âge. Un enfant de maternelle n'est pas un enfant de primaire. De même, un enfant de 12 ans a peu à voir avec un enfant de 6 ans. À chaque âge, ses besoins. A titre illustratif, P. Koch et R. Soussignan¹⁸ constatent que dans les jeux spontanés des enfants de 5 à 7 ans, les activités se succèdent, le plus souvent, toutes les 3 à 5 minutes. Les travaux de Chambost et Magnin¹⁹ montrent que, vers 6 ans, la capacité d'attention soutenue est de 10 minutes et la capacité de travail intellectuel valable n'excède pas deux heures sur l'ensemble de la journée. À mesure qu'il grandit, la capacité de travail intellectuel de l'enfant augmente d'environ 1h tous les 2 ans, pour atteindre 5h par jour à 12 ans, de manière non consécutive (Voir annexe 3). Cette performance est possible si les temps d'efforts intellectuels alternent avec des temps de relâche.

Ces données appuient donc l'intérêt de penser un aménagement des rythmes scolaires spécifique selon la tranche d'âge à laquelle on s'adresse.

Focus sur la maternelle

L'attention des plus jeunes connaît une chute vers 11h-11h30, moment idéal pour leur proposer le repas, suivi de la sieste vers 12h-12h30.

En outre, un enfant de maternelle a une capacité de concentration relativement faible, ce qui justifie des temps d'activité courts, une variété de propositions ludiques, motrices, créatives et expressives, une alternance régulière entre des moments de regroupements et des moments en ateliers, entre des temps actifs et des temps de repos. Cécile Laloux²⁰ est d'avis que plus l'enfant est jeune, plus il aura besoin de jouer seul ou en petit groupe, plus l'accent devrait être mis sur l'individuel avant le collectif.

Pour le jeune élève, les temps de transition entre deux activités revêtent une importance capitale et sont aussi instructifs que les temps « d'apprentissage » proprement dits. Prendre soin de ces « moments intermédiaires »²¹, c'est permettre à l'enfant de sentir que repérer sa veste sur le porte-manteau, l'enfiler dans le bon sens, tâtonner avec la fermeture éclair, se faufiler dans le rang sans bousculer les autres et rendre un sourire à l'instituteur sont autant d'actes d'apprentissage que la capacité de compter jusqu'à cinq.

De même, privilégier l'éduquer en accordant autant d'importance aux apprentissages qu'au soin, aux besoins physiologiques de base et à la sphère affective réclame une grande part d'adaptabilité. Le Référentiel des

¹⁸ MONTAGNER Hubert, Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent, Stock/Laurence Pernoud, 1983, p. 45

¹⁹ Ibid, p. 307

²⁰ LALOUX Cécile, Les nouveaux rythmes en maternelle, Canopé, 2014

²¹ Film « Les moments intermédiaires » de DESARZENS Martine, Les films du Levant, Lausanne, 1993 (diffusion CREDE 1994)

Compétences Initiales²² insiste sur l'idée que « *L'accueil du jeune enfant requiert une conception non normative, globale et positive, de son développement, relevant des aspects affectif, moteur, social et intellectuel/cognitif* ».

L'organisation du temps scolaire en classe d'accueil et 1^{er} maternelle doit pouvoir tenir compte, notamment, des nouveaux arrivés et du temps nécessaire à l'intégration de chaque enfant dans le groupe et de son immersion progressive dans la culture et le rythme scolaire. La période de familiarisation de l'enfant à l'école, en présence de ses parents, oblige à une certaine souplesse dans l'emploi du temps de la classe. Avant que l'enfant ne puisse entrer dans les codes et les cadres scolaires collectifs, il a besoin de bénéficier au maximum d'une relation individualisée au professionnel, et que celui-ci puisse accorder une attention particulière au lien avec ses parents. On sait le bouleversement éprouvé par l'enfant qui fait ses premiers pas à l'école²³. Des difficultés de séparation, se manifestant par de l'agitation, des comportements agressifs, une recherche constante de l'adulte ou une attitude de repli peuvent, à long terme, engendrer des troubles des apprentissages²⁴. Ces difficultés peuvent être d'autant plus fortes que l'enfant n'a peut-être jamais quitté le giron familial ou appartient à une famille elle-même fâchée avec l'école. On peut miser sur le fait que le temps pris à soigner les liens avec les familles, dès les premiers moments de rencontre, puisse avoir un impact positif sur la suite du parcours scolaire de ces enfants.

.....
²² http://www.enseignement.be/download.php?do_id=15913 p. 18

²³ MASSON Marie, Introduire l'enfant au social, Temps d'arrêt n°85, Yapaka, février 2016

²⁴ VERDIER GIBELLO Marie-Luce (2004), citée dans TESTU François, Rythmes de vie et rythmes scolaires, Masson, 2008, p. 59



PROPOSITION 4.1 :
**aménager les horaires selon
l'âge des enfants.**

Bonnes pratiques

Sur le terrain, on constate que la répartition des enfants par tranche d'âge dans différents lieux ou selon différents horaires permet plus de sérénité dans les groupes. Non seulement parce qu'ils sont moins nombreux à occuper un même espace mais aussi parce que leur rythme est mieux pris en compte.

Une directrice parle de l'intérêt d'essayer de mieux respecter les besoins de chacun : « *Les petits mangent tranquillement leur collation en classe pendant que les grands sont en récréation et ensuite, quand les grands rentrent en classe, les petits vont en récré.* »

« *Avant, tous les enfants mangeaient ensemble à la même heure et on observait que les plus petits en souffraient, ils n'étaient pas sereins à cause du bruit mais aussi parce que c'était trop tard pour eux, ils arrivaient sur leur lit excités et énervés* » explique une directrice. Elle poursuit : « *Maintenant, ils mangent en classe, à un moment qui leur convient mieux et ils s'endorment calmement ensuite* ».

« *Le fait d'avoir séparé les récrés et les diners en fonction des âges aide beaucoup à mieux gérer les groupes, ça améliore le bien-être et le travail qualitatif de tous, enfants et enseignants* », relate une directrice d'école fondamentale. « *Il y a beaucoup moins de conflits, les petits ne sont plus bousculés, les grands ont plus de place et on observe qu'ils jouent mieux ensemble* » poursuit-elle.

Plusieurs répondants indiquent que les mesures sanitaires les ont contraints à séparer les groupes mais que cela leur a permis d'observer les bénéfices de cette pratique. « *On poursuivra comme ça, même quand les mesures seront levées* », signale une directrice.

Conditions spécifiques de mise en œuvre

Un taux d'encadrement suffisant pour l'organisation de différents services repas et l'encadrement des différents espaces de récréation est à prévoir. La collaboration entre les enseignants et les accueillants extrascolaires doit pouvoir se penser, notamment pour soigner le passage de relais.



PROPOSITION 4.2 :
organiser le temps de repas vers 11h30
et la sieste à partir de 12h-12h30
pour les tout-petits.

Bonnes pratiques

Plusieurs écoles ont avancé l'heure du dîner pour les plus jeunes. « *Les maternelles et les deux premières primaires vont dîner au premier service à 11h40, comme ça, les petits vont à la sieste directement après. Et à partir de la 3e primaire, ils vont manger à 12h30 car ils sont plus grands, ils savent attendre* » relate une directrice d'école fondamentale.

Une directrice d'école maternelle rapporte : « *On a avancé l'heure du dîner d'un quart d'heure, on voyait qu'ils n'en pouvaient plus à midi, alors à 11h40-45, chaque enseignant accompagne et installe son groupe au réfectoire et les accueillantes prennent le relais.* »

« *Avant, on proposait une récré aux tout-petits entre le repas et la sieste mais on s'est rendu compte que ça n'avait pas de sens, ils pleuraient, alors maintenant, on les met directement sur leur petit lit et ça se passe beaucoup mieux* », ajoute une directrice d'école fondamentale.

Conditions particulières de mise en œuvre

Une bonne collaboration entre les enseignants et les accueillants contribue à un passage de relais de qualité.



PROPOSITION 4.3 :

ajuster le rythme et le programme de la journée
aux besoins affectifs, sociaux, moteurs
et physiologiques des tout-petits.

Bonnes pratiques

Un directeur d'école fondamentale insiste sur l'importance de respecter le rythme des enfants : « En maternelle, j'encourage la souplesse dans les horaires, je dis à mes enseignants de remplir leur journal de classe au crayon, chacun doit avoir une latitude, c'est l'enseignant qui doit suivre son groupe, pas l'inverse. »

« Quand je vois tout ce que les enfants apprennent, sans même le savoir, quand ils jouent librement, je laisse un peu aller, tant pis pour mon activité, je la reporte à plus tard » confie une institutrice.

« On doit pouvoir tenir compte des aléas du direct, surtout avec les plus petits » affirme une directrice. « Pour les enfants en pleine acquisition de la propreté, un petit accident est vite arrivé, parfois ils ont aussi besoin de plus de réconfort et puis il ne faut pas oublier tous ces temps de familiarisation où on doit permettre à l'enfant et aux parents de rencontrer un monde parfois totalement inconnu pour eux ... Il faut prendre le temps » déclare une institutrice.

Conditions spécifiques de mise en œuvre

Pour pouvoir s'ajuster au rythme des enfants et particulièrement des plus jeunes, beaucoup de répondants réclament un meilleur taux d'encadrement en classe et à l'accueil temps libre. « Avec une puéricultrice et une PTP pour 8 classes maternelles, on ne s'y retrouve pas, on a dû faire le choix de ne pas accepter les enfants qui ne sont pas propres », stipule une directrice d'école maternelle. Une institutrice maternelle poursuit : « Si on veut respecter les rythmes individuels d'apprentissage, et c'est tellement essentiel, il faudrait des professionnels supplémentaires. Ce n'est pas possible avec le ratio prévu par le Pacte de 1 adulte pour 24 enfants ».

Une directrice confie : « Heureusement qu'on peut compter sur l'entraide des collègues parce qu'avec les tout-petits à la rentrée, c'est tellement dur. En septembre, une enseignante est venue aider en mi-temps bénévole dans la classe d'accueil en attendant la prochaine ouverture de cadre. Le PO prend en charge cinq périodes sur fonds propres, la 4e titulaire est présente chaque matin. Nous avons vécu dans le stress du comptage jusqu'au 4e temps plein réel. Et vous imaginez pour les enfants, commencer leur scolarité dans cette ambiance ! »

Une accueillante québécoise s'étonne : « Chez nous, on a un ratio de 8 enfants par adulte quand on s'occupe d'enfants jusqu'à 5 ans et vous me dites qu'en Belgique une institutrice peut avoir plus de 20 enfants de 3 ans dans sa classe, mais comment faites-vous pour les accueillir individuellement, créer un lien d'attachement, respecter le rythme de chacun ? »

2 L'Accueil Temps Libre



OBJECTIF 5 : reconnaître la fonction éducative de l'accueil temps libre en complémentarité de la fonction pédagogique des temps scolaires.

L'Accueil Temps Libre concerne des temps et des espaces de vie collective rencontrés par les enfants tous les jours, tout au long de la journée, en dehors du temps strictement consacré à la classe.

Les activités scolaires et extrascolaires contribuent à l'épanouissement physique, psychique et intellectuel des enfants.

L'Accueil Temps Libre poursuit quatre objectifs généraux :

- L'épanouissement global des enfants par l'organisation d'activités de développement multidimensionnel adaptées à leurs capacités et à leurs rythmes. Si l'école occupe une place importante dans la vie des enfants, il n'en reste pas moins qu'ils passent pratiquement autant de temps en dehors de celle-ci. L'enfant n'est pas réductible à l'élève, l'accueil ne doit donc pas être une reproduction de l'école après l'école.
- La cohésion sociale en favorisant l'intégration de publics différents se rencontrant dans un même lieu.
- La facilitation et la consolidation de la vie familiale, notamment, en conciliant vie familiale et professionnelle, en permettant aux personnes qui confient les enfants de les faire accueillir pour des temps déterminés dans une structure d'accueil de qualité.
- La qualité de l'accueil, soutenue par l'octroi d'incitants financiers.

Un enjeu majeur pour une modification des rythmes journaliers est que l'ensemble des acteurs qui gravitent autour de l'enfant partagent une vision commune de celui-ci et travaillent en synergie et complémentarité.

Le Groupe central souligne, dans l'Avis n°3, que l'école a, depuis le décret Missions, progressivement défini son périmètre en développant des activités extrascolaires, en organisant des temps d'accueil et d'étude, en nouant des partenariats avec des acteurs d'autres secteurs (sportif, culturel, de l'aide à la jeunesse, des écoles de devoirs...), afin d'assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, plus accessible et plus ouverte sur son environnement.

Le Groupe central reconnaît l'existence de partenariats pour des projets et des initiatives, mais à ce jour, ceux-ci s'appuient sur des dynamiques locales et des projets d'établissement. Afin d'évoluer vers une dynamique structurelle et pérenne, une des cinq lignes de force défendues est de : « Développer les activités extrascolaires et citoyennes et assurer l'ouverture de l'école et le partenariat avec les acteurs extérieurs. »



L'OEJAJ, dans son *Analyse des besoins des communes en matière d'accueil durant le temps libre*²⁵, informe que, depuis 2003, le nombre de communes s'inscrivant dans le dispositif ATL a augmenté, et s'élevait à 234 en 2019.

L'enveloppe budgétaire dédiée à la coordination et à la mise en œuvre d'un accueil durant le temps libre n'a, elle, pas augmenté au fil du temps. À ce jour, la diminution des subventions met de plus en plus en difficulté les opérateurs et les communes pour garantir un niveau exigé de qualité de l'accueil. L'analyse de l'OEJAJ fait état d'insatisfaction en termes de taux d'encadrement dans les lieux d'accueil extrascolaire. Conscient de la nécessité d'un nombre de professionnels adéquat pour assurer un accueil de qualité, il est difficile pour de nombreuses communes de respecter les normes d'encadrement prévues par l'ONE. Cette difficulté est prioritairement rencontrée dans les accueils en milieu scolaire et en École de Devoirs.

Quelques communes mentionnent également la difficulté de respecter les rythmes et les besoins des enfants, notamment en fonction des âges. « Proposer plusieurs espaces dédiés à différentes activités (ou repos) et/ou adaptés aux différents âges, ceci nécessite davantage de personnel présent. »

L'étude de l'OEJAJ informe également qu'« environ une commune sur trois (31%) estime que les locaux pour l'accueil extrascolaire ne sont pas suffisamment spacieux pour accueillir le nombre d'enfants prévu. Dans le cadre scolaire, l'accueil se déroule souvent dans des lieux inadaptés et non dédiés spécifiquement à l'accueil... Dans une perspective axée sur le bien-être de l'enfant, de nombreux accueillants, mais également, certains enfants, insistent sur l'importance de disposer d'endroits séparés en fonction de l'âge. Le bruit est également souvent relevé comme un élément problématique, surtout lorsque l'accueil se déroule dans un réfectoire. »

En ce qui concerne les associations sportives et culturelles, environ une commune sur dix (11%) relève des soucis en ce qui concerne l'espace disponible et une commune sur dix (10%) évoque des problèmes au niveau de l'état des locaux.

Enfin, concernant les partenariats, l'étude souligne les leviers mis en avant par les communes en vue d'une augmentation de la qualité de l'accueil et de l'offre d'accueil : « échanges de bonnes pratiques et partage de savoir-faire et compétences, réflexion sur l'offre en vue d'une meilleure cohérence, meilleure coordination de l'information destinée aux parents, échange de matériel, mise à disposition de locaux et infrastructures, mélange de publics en vue de davantage de mixité sociale et d'égalité d'accès aux diverses activités proposées, développement de projets communs sur base de différentes compétences et ressources... »

²⁵ OEJAJ, *Analyse des besoins des communes en matière d'accueil durant le temps libre*, 2019, <http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?id=19881>



PROPOSITION 5.1 :

opérer un décloisonnement structurel
entre l'éducation formelle,
informelle et non formelle
pour une complémentarité
entre les différents secteurs.

Bonnes pratiques

« Plus on décloisonne, moins les élèves et les enseignants sont sous pression. Les diverses activités et les regards croisés permettent à chacun l'expression de ses talents », nous livre un opérateur porteur de projet dans une école.

« Dans la commune dans laquelle je coordonnais l'ATL, pour les postes de puéricultrice nous avons proposé de fusionner le cadre de l'Accueil Temps Libre avec celui de l'Enseignement. Les profils sont très proches quand on parle de soins, d'activités et de liens avec les familles et cela permet de se centrer sur les besoins de l'enfant et de répondre à la nécessité de continuité relationnelle », explique une coordinatrice.

Une directrice d'école secondaire qui a mis en place un horaire en "P45" souligne la grande richesse d'avoir dégagé une après-midi par semaine pour proposer un cercle de paroles, des activités culturelles, sportives et de remédiation à l'ensemble des élèves. Cette organisation permet de collaborer avec des partenaires et d'offrir aux élèves une éducation plurielle. « On fait appel à des opérateurs extérieurs pour répondre aux demandes des élèves. L'ensemble des enseignants encadre les activités et la remédiation, ils partagent un don, un savoir d'un autre ordre avec les élèves. Nous collaborons aussi avec le club d'escrime ou de rugby, et parfois les élèves de 5e et 6e animent aussi, par exemple des ateliers de jeux d'échecs, de couture, de sport de combat... ». La directrice complète : « Ces ateliers créent des ponts entre enseignants, animateurs extérieurs, le coordinateur et les élèves. Depuis leur mise en place, j'ai vu les comportements de violence diminuer. »

Une directrice ajoute : « Nous ne sommes pas des spécialistes dans tout ; quand un enseignant du primaire peut collaborer avec le centre culturel, les Jeunesses Musicales... c'est un réel partenariat qui peut se mettre en place au service de l'enfant. »

Une répondante illustre l'importance de la complémentarité entre les secteurs dans le cadre d'une collaboration école — projet de Dispositif d'accrochage scolaire (DAS) ; évoquant un enfant très perturbateur en classe, elle raconte : « L'animateur de l'atelier théâtre avait volontairement demandé de ne recevoir aucune information sur les participants pour ne pas être influencé... lors de la représentation de théâtre, ses profs avaient les yeux écarquillés, ils l'ont découvert autrement. Il s'était épanoui, avait trouvé sa voie... Il a pu être reconnu pour autre chose que son étiquette ! »

Plusieurs directions soutiennent qu'il est indispensable de mener une réflexion globale sur les rythmes scolaires, en incluant l'extrascolaire, « il faut impérativement renforcer le secteur ATL, faire cohésion entre le scolaire et l'extrascolaire, mais comme ce sont deux ministères différents, ça complique tout », partage un directeur. Il poursuit : « Les 5h30 par jour d'ATL, c'est le royaume de la débrouille, le personnel n'est pas suffisamment qualifié. L'enfant, lui, c'est toujours le même de 7h à 18h ! »

« Je suis pour une intégration du scolaire et de l'extrascolaire, il faut intégrer beaucoup plus les partenaires dans le temps scolaire, c'est important au niveau de l'équité pour l'ensemble des enfants », soutient une directrice.

Plusieurs acteurs de l'école et en dehors mentionnent l'importance de soutenir l'enfant dans sa globalité ; une coordinatrice soutient cette position : « *Il faut accompagner l'enfant à travers toutes ses dimensions. Quand on dit que l'école est le lieu des apprentissages, on doit penser que l'apprentissage, ce n'est pas que les maths, le français et l'histoire, c'est aussi l'apprentissage de la vie, du bien-être avec soi-même et avec les autres. Il est important que la posture de l'école change, que les différentes sphères, cognitives, mais aussi artistiques, sportives, ludiques, culturelles... soient abordées à l'école et pour tous. L'école devrait pouvoir montrer les chemins et tous les possibles.* »

Conditions particulières de mise en œuvre

Concernant plus spécifiquement le futur appel à projets, l'expérience de décloisonnement des secteurs autour des postes de puéricultrices est instructive. Une responsable ATL de 2e ligne mentionne qu'« *il est nécessaire d'associer plusieurs niveaux de pouvoirs incluant la Région pour les statuts APE et ALE, c'est ce qui a bloqué notre initiative au niveau de la commune* ».

Pour assurer la complémentarité entre les différents secteurs, les personnes rencontrées sont unanimes : il faut une coordination et des temps de concertation entre les enseignants, les acteurs de l'Accueil Temps Libre et les autres partenaires éventuels.

À l'échelle d'une école, une directrice d'un établissement secondaire qui fonctionne en "P45" témoigne : « *Le rôle de coordinateur ne peut pas être endossé par un enseignant, j'ai dû engager une personne.* », elle évalue les besoins à un minimum de 15h par semaine pour gérer les partenariats, organiser les horaires, évaluer les projets...

À l'échelle communale, la coordination ATL est soulignée par plusieurs répondants comme le relais adéquat pour proposer une vision macro entre les différents secteurs. Plusieurs personnes rencontrées pointent la Commission communale de l'accueil comme lieu unique et formel de rencontre entre les parents, les acteurs de l'école, de l'accueil extrascolaire et les politiques.

Un répondant affirme que « *l'école et l'ATL sont une équipe, il faut que les différents intervenants dialoguent entre eux, tout en incluant les parents dans cette triangulation... l'ATL c'est un troisième milieu d'éducation pour l'enfant ; ces trois pôles sont vraiment complémentaires.* »



PROPOSITION 5.2 :
organiser des temps de concertation
entre les différents acteurs de l'école et de l'ATL.

Bonnes pratiques

Un responsable d'une école de devoirs mentionne avoir une bonne collaboration avec certaines écoles des enfants accueillis. « *On peut*

rencontrer le personnel scolaire (les directeurs, le service de remédiation scolaire, les enseignants, le CPMS), on échange régulièrement via un cahier de communication. »

À propos de l'importance de la collaboration entre les familles, l'école et les structures d'accueil temps libre, il livre : « *Il y a beaucoup d'attente des parents vis-à-vis de l'école ou de l'extrascolaire, il faudrait organiser des moments de rencontre où chaque partenaire énonce ses limites et identifie son besoin d'aide..., on pourrait trouver des solutions ensemble, voir qui a les compétences pour répondre à quoi et comment. »*

Plusieurs écoles soulignent l'importance de mettre en place des temps de discussion entre les équipes des enseignants et de l'accueil extrascolaire. C'est parfois une accueillante qui participe à la réunion de l'équipe pédagogique, parfois un enseignant qui est présent avec l'équipe extrascolaire dans le cadre d'un projet spécifique.

Une enseignante maternelle témoigne : « *J'ai mis en place toute une organisation pour les enfants de la classe d'accueil, cela n'a pas tout de suite été accepté, les collègues ont dû se réorganiser... La directrice a fait le relais auprès de l'équipe éducative et a pris des renseignements dans les autres écoles. Cela devrait continuer à être débattu avec les collègues du cycle et les accueillants extrascolaires pour plus de continuité. »*

Une directrice mentionne que « *les échanges entre les professionnels sont indispensables pour soigner les temps de transition entre l'extrascolaire et la classe. C'est souvent entre deux portes pour faire passer les informations quotidiennes, mais on organise des réunions régulières pour l'équipe de l'extrascolaire et avec une enseignante présente pour certains sujets ou projets. »*

Conditions particulières de mise en œuvre

Les écoles qui organisent des temps de concertation entre les professionnels soulignent la difficulté de trouver des moments propices pour ces rencontres. Les enseignants et les accueillants se croisent, des temps informels sont pris en dehors des heures de prestation. Une piste évoquée est la présence d'un coordinateur au sein de l'école. Il faudrait prévoir du temps dans son horaire pour des réunions avec les partenaires. Un opérateur ATL partage : « *Un mercredi sur deux, j'ai une réunion avec plusieurs enseignants, mais il faudrait plus de temps de concertation. Au niveau du PO, il faudrait aussi plus de liens : ça permet une réelle réflexion sur les apports de chacun avec l'enfant au centre. »*



PROPOSITION 5.3 :
**mutualiser les moyens
et les espaces entre
le milieu scolaire et l'ATL.**

Bonnes pratiques

La mutualisation des moyens et des espaces est une réalité dans de nombreux établissements scolaires rencontrés. Cela demande de la coordination et de la confiance entre les différents partenaires.

Un coordinateur extrascolaire exprime l'intérêt d'être dans l'école en dehors des temps d'animation : « *Être dans l'école, ça ouvre la discussion entre les équipes, c'est comme ça que ça bouge : voir le bien-être de l'enfant et construire autour de lui* ». Concernant les locaux, il nous livre qu'« *il faut gérer la cohabitation* », mais que quand cela se passe bien, « *cela devient poreux entre les 2 équipes : parfois un animateur va dans une classe pour donner une animation en collaboration avec un enseignant. Notre bureau devient également un lieu de rencontre* ».

Certains coordinateurs de Brede Scholen²⁶ organisent une fois par an une rencontre avec l'ensemble des partenaires sur un même territoire. Ce moment d'échange permet de pointer les communs, mais aussi de découvrir les spécificités de chacun. « *Ce n'est pas toujours une question d'argent, mais plus de revenir à la mission de base de chacun des acteurs. Il faut laisser la place pour écouter ce que les partenaires ont à s'offrir au niveau des espaces, des publics non touchés, de l'offre ludique...* », partage un opérateur.

Conditions particulières de mise en œuvre

Des partenaires extérieurs à l'école expriment le souhait de renforcer les échanges pour les locaux. Un responsable d'EDD mentionne louer une salle sportive ou des réfectoires dans les écoles pour les ateliers. Une directrice d'école confie que « *le prêt des locaux durant les vacances scolaires n'est pas toujours facile, c'est souvent anxiogène pour l'équipe, mais la responsable ATL est très rigoureuse et donc nous sommes en confiance pour les différents prêts de classes ou d'espaces communs.* »

Suite à un appel à projets, une équipe ATL a mis en place un « coin cocoon — espace lecture ». La collaboration n'est pas évidente avec les enseignants. « *Idéalement, on aimerait que ce coin cocoon puisse être utilisé par les instits. On aimerait mutualiser les ressources, mais ce n'est pas encore gagné. Le fossé entre scolaire et extrascolaire existe bel et bien. Si une instit le demande, évidemment, on lui prêterait notre matériel, mais à ce jour, aucune demande de leur part. Dans les écoles, il y a encore des « zones ATL » ; on milite pour que les ATL puissent aller partout et qu'il y ait plus de collaboration... mais aujourd'hui c'est encore chacun son territoire. Nous aurons prochainement deux formations autour de l'utilisation de ces coins cocoon. Si on pouvait y participer ensemble, accueillants et enseignants, nous pourrions construire des ponts sur son intérêt dans les différents temps de l'enfant à l'école.* »

Une direction souligne : « *Il existe des lieux d'échange très intéressants dans ma commune, la coordination sociale permet d'être tenu au courant d'appels à projets, de subsides et nous avons déjà monté des projets entre plusieurs participants au départ d'une problématique locale.* »

²⁶ Voir Proposition 6.3



PROPOSITION 5.4 :
améliorer les taux d'encadrement,
valoriser les statuts des professionnels
de l'accueil temps libre
et œuvrer à la continuité relationnelle
auprès des enfants.

Bonnes pratiques

Dans plusieurs écoles rencontrées, la même équipe accueille les enfants le matin, le midi et en fin de journée. Souvent il y a un chevauchement de 15 min entre l'horaire des enseignants et des accueillants ce qui permet un relais entre professionnels. Cette continuité, malgré les horaires coupés des accueillants, est soulignée par de nombreux

répondants comme un gage de qualité pour l'accueil des enfants.

« Le souci c'est que ma PTP qui encadre la sieste termine son contrat en mai ; vous imaginez pour ces petits bouts, du jour au lendemain devoir s'habituer à une nouvelle tête qui débarque, c'est pas génial en termes de continuité. »

Un taux d'encadrement adéquat est une nécessité pour assurer le bien-être des enfants. Une coordinatrice ATL souligne : *« Je m'organise pour que les accueillantes soient en nombre suffisant pour qu'un enfant puisse être écouté. À travers la violence, les enfants parlent, c'est aux professionnels de pouvoir décoder et aider l'enfant à s'exprimer autrement. »*

Soulignant l'importance de la continuité relationnelle au cœur du métier des accueillants, elle poursuit : *« Je dis aux accueillantes : quand nous serons en maison de repos ou que tu iras acheter ton pain, l'aide-soignante ou le boulanger ce sera un enfant d'aujourd'hui qui se souviendra de l'écoute que tu as eue pour lui... On travaille pour la société d'aujourd'hui et de demain. »*

Au Québec, la priorité est mise sur la construction de liens de qualité à l'enfant et un des moyens pour y arriver, c'est de renforcer les taux d'encadrement. Les enfants sont accueillis jusqu'à 5 ans dans les Centres à la Petite Enfance (CPE), généralement organisés par groupe d'âge, et les Services de garde, en groupe multi-âges, entre 18 mois et 5 ans. Ils sont 8 pour un adulte ou sont regroupés par 16 pour 2 adultes.

Conditions particulières de mise en œuvre

Une récurrence est observée à travers les entrevues réalisées : une grande motivation du secteur de l'Accueil Temps Libre et un besoin criant de valorisation de celui-ci. Proposer un Accueil Temps Libre de qualité nécessite des moyens.

Plusieurs directions affirment la grande motivation et la bienveillance d'accueillants sous des statuts variés. *« Des ALE charmantissimes, sans formation, mais tellement aimables et serviables »*, nous dit un directeur.

Une directrice ajoute : *« Les accueillantes sont engagées sur fonds propres et le statut est précaire. Il y a énormément de personnel qui circule, parfois ce sont des contrats pour 1h30 par jour. Ce n'est pas un job alléchant et dès lors, cela ne permet pas de stabilité du personnel. »*

Un coordinateur de projets affirme le besoin d'une refonte complète du subventionnement ATL, il énumère les différents types de contrats avec lesquels il doit jongler : *« Volontaires, Article 60 via le CPAS, ALE, Article 17, contrats*

étudiants... C'est le seul métier sans statut, il n'existe pas de commission paritaire... On leur demande actuellement une grande flexibilité : de l'animation pendant le temps des études, une flexibilité horaire. Je devrais engager pour 13h par semaine minimum, mais parfois nous avons des animateurs qui travaillent 4h par semaine. On ne peut pas offrir un statut avec cela. » Une coordination ATL ajoute : « On travaille avec des volontaires défrayés 5 €/h. J'essaie de pérenniser les équipes, mais ils quittent pour des formations obligatoires ou un autre boulot mi-temps dans une maison de repos... C'est souvent difficile de les inscrire aux formations proposées par l'ONE, on doit leur demander de s'inscrire bénévolement. J'essaie de les valoriser au mieux par rapport à leur investissement. »

Un directeur livre son inquiétude : « J'ai souvent peur des accidents dans la cour de récré, le taux d'encadrement ATL n'est pas suffisant. » Il enchaîne : « ALE, ce n'est pas un statut. Je suis régulièrement prévenu d'une absence le matin même, et dès lors j'accours pour accueillir les enfants. »



**OBJECTIF 6 : articuler
les temps scolaires et d'accueil temps libre
pour répondre à l'ensemble des besoins
de tous les enfants.**

La répartition des activités scolaires et extrascolaires au cours de la journée gagne à être réfléchi, en particulier dans le cadre d'une politique de lutte contre les inégalités sociales et scolaires : « La participation à des activités socioculturelles et sportives en dehors de la classe contribue à réguler les comportements scolaires et extrascolaires, les attitudes d'écoute et d'attention soutenue, à faciliter l'intégration et à mieux respecter les rythmes propres de l'enfant. Pour les enfants issus de milieux difficiles tels que les ZEP, ce dernier facteur est aussi puissant, voire plus, que la répartition journalière et hebdomadaire des séquences d'enseignement. »²⁷

Concernant l'accès aux activités extrascolaires, on peut lire dans la recherche « Enfances de classe, de l'inégalité parmi les enfants »²⁸, sous la direction de Bernard Lahire :

« Les loisirs culturels sont investis par les familles, quand bien même ils font l'objet de stratégies différentes selon les classes et les fractions de classe, renvoyant aux différents rapports parentaux à la culture. Ainsi, si les classes moyennes et supérieures ont des investissements culturels qui sont de fait très rentables scolairement, (...) pour les familles les plus précaires, les loisirs culturels restent souvent inaccessibles, quand bien même les parents ont un souci scolaire et éducatif, et valorisent ces loisirs dont ils sont exclus. Dès leur plus jeune âge, les enfants ne sont ainsi pas confrontés aux mêmes investissements culturels et sont, du même coup, inégalement dotés d'expériences culturelles scolairement et socialement rentables... »

Concernant la pratique encadrée lors de la prime enfance, elle est déjà « socialement distribuée : les enfants qui n'ont aucune activité physique et sportive encadrée n'appartiennent presque jamais aux familles des classes supérieures, mais assez systématiquement à celles des classes populaires et des petites classes moyennes... Les enfants sont très inégalement exposés à des expériences pédagogiques hors du cadre de l'école en fonction des rapports que les parents entretiennent à ces activités mais aussi de leurs conditions matérielles d'existence. Ne pas participer à des activités physiques et sportives quand on est un enfant pauvre génère trois handicaps majeurs. Cette exclusion peut tout d'abord avoir des conséquences sur leur santé. Elle éloigne ensuite ces enfants d'un mode d'enseignement pédagogisé qui contribue à l'intériorisation d'une discipline temporelle scolairement rentable, et renvoie les parents à leur impossibilité de se conformer à ces attentes. Enfin, elle constitue ainsi un marqueur supplémentaire de leur situation de pauvreté ».

²⁷ TESTU François, Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève, éditions Canopé, 2015, p. 94

²⁸ Enfances de classe, de l'inégalité parmi les enfants, Sous la direction de Bernard Lahire, Seuil, 2019. p. 1116- 1117 et 1122

Deux enquêtes éclairantes concernant la pause méridienne

Une enquête sur le temps de midi en région bruxelloise²⁹

Cette étude souligne plusieurs éléments communs à la réalité de terrain : l'organisation de repas en plusieurs services ; un nombre d'enfants trop élevé par rapport aux surfaces des lieux de repas et à l'encadrement disponible ; un temps consacré au repas trop court pour certains enfants ; des statuts très précaires et du personnel faiblement qualifié.

Pour pallier aux difficultés liées aux taux d'encadrement du temps de midi, de nombreuses écoles tentent de mettre en place des activités dirigées, un des objectifs étant d'avoir des groupes restreints d'enfants. Si l'intérêt de ces activités est relevé dans un cadre spécifique, celles-ci sont souvent proposées à une minorité d'enfants et sont souvent payantes.

Ce rapport met en exergue l'exiguité des espaces (2/3 des écoles offrent des espaces de repas de moins de 1,5 m² par enfant, une surface de réfectoire pourtant minimum), l'inconfort extrême pour les enfants et les encadrants dû aux nuisances sonores³⁰, l'insuffisance des taux d'encadrement (une moyenne d'1 accueillant pour 28 enfants de maternelle et un chiffre qui peut monter jusqu'à 1 pour 75 enfants dans certaines écoles), le manque de temps accordé aux enfants pour manger à leur rythme et se poser, ainsi que l'inconfort lié à l'agitation et aux conflits. Ces constats invitent à la réflexion au niveau du bien-être et de la réussite scolaire dans le cadre de l'organisation journalière des enfants.

Dans cette même étude, certaines écoles mentionnent le souhait d'organiser plus d'activités structurées. Plusieurs hypothèses y sont liées : l'apport de bien-être aux enfants, mais également la réduction de la taille des groupes qui passe par des activités payantes pour une partie de la population scolaire.

²⁹ Enquête sur le temps de midi dans les établissements de l'enseignement fondamental ordinaire de la région bruxelloise. Observatoire de l'enfant, Cocof, Aujean S. Octobre 2016.
<https://www.grandirabruelles.be/Publications/rapports/Midi/Rapportmidi.pdf>

³⁰ Les nuisances sonores à l'école constituent un réel problème subi par l'ensemble de la communauté scolaire. Voir Vade-Mecum du bruit dans les écoles. Combattre le bruit dans les écoles, pourquoi et comment ? Bruxelles-Environnement. Janvier 2014

Une enquête de type quantitative donne la voix aux enfants³¹

La principale préoccupation des enfants concernant le temps de midi dans son ensemble a trait aux activités et au temps de jeu.

Lors des Focus Groups, préalables à l'enquête quantitative, dont un des objectifs était de dégager des préoccupations des enfants concernant le temps de midi, certaines thématiques ont été ajoutées : « Les activités organisées par certains établissements ; le besoin de courir, jouer et se défouler qui semble prioritaire pour les enfants lorsque l'on parle du temps de midi. »

Les Focus Groups ont également fait émerger « qu'il existe de fortes différences dans le type d'activités souhaitées lors du temps de midi, et ce non seulement entre les filles et les garçons, mais aussi selon les âges et selon le tempérament de chacun ».

Un peu plus d'un quart des enfants se disent dérangés par le bruit durant le temps du repas, et un enfant sur cinq déclare ne pas disposer d'assez de temps pour manger à son aise.

Un peu plus d'un enfant sur quatre déclare être fatigué lorsque la récréation de midi se termine. Une analyse plus fine tente de faire des liens entre le sentiment de fatigue des enfants et d'autres facteurs ; nous en retiendrons les éléments de contexte suivants : ne pas pouvoir manger le repas de midi sans devoir attendre ; être ennuyés par certains enfants ; ne pas avoir assez de temps pour manger à l'aise ; ou qu'il y ait trop de bruit et que cela est dérangeant.

Un complément d'analyse réalisé par l'OEJAJ³² souligne qu'en vue de favoriser le sentiment de bien-être de l'enfant, le facteur le plus important est de ne pas être ennuyé par les autres enfants. Il est dès lors indispensable que l'encadrement permette d'assurer le déroulement du repas dans le respect de tous les enfants présents.

Suite à ses différentes recherches, l'OEJAJ recommande dans son Mémoire 2019 l'allongement du temps de midi, reconnaissant ce temps comme peu propice aux apprentissages formels, mais plus adapté aux activités culturelles et sportives, dans et en dehors de l'école, en collaboration avec divers acteurs extrascolaires. Dès lors, l'ensemble des enfants pourraient bénéficier d'activités culturelles, artistiques et sportives tout en utilisant des ressources locales et permettant ainsi un désengorgement des écoles sur le temps de midi.

³¹ Enquête quantitative auprès de 1000 enfants de 5 à 12 ans en FWB en vue de mieux connaître leur point de vue sur l'organisation de la pause méridienne dans les écoles. Sonocom pour l'OEJAJ, juillet 2020

³² Analyse, par régressions logistiques multinomiales, qui permet de définir l'association entre variables et pas les liens de causalité.

Des expériences françaises³³ ont été réalisées en allongeant et en aménageant la pause méridienne pour permettre aux enfants de se détendre, de pratiquer un sport ou un loisir, de s'adonner à une pratique culturelle ou artistique. Il en ressort des résultats très positifs en termes d'amélioration des performances scolaires mais également dans le renforcement de l'estime de soi.

Dans ce sens, l'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence propose dans les balises de réflexion sur les rythmes journaliers de tenir compte de l'allongement de la journée d'1h ou 1h30 pour y intégrer une large part des activités extrascolaires et des travaux à domicile, ainsi que d'étudier l'instauration dans la journée scolaire d'un temps parascolaire pendant lequel des activités culturelles, artistiques, citoyennes, sportives sont organisées par des acteurs extérieurs ; à cet égard, il conviendra toutefois d'éviter les effets pervers d'une forte différenciation de l'offre scolaire qui pourrait en résulter.

Comment l'organiser ? Avec quels partenariats concrets ? Quel serait l'encadrement nécessaire ou de qualité suffisante ? Et comment coordonner le type d'occupation des espaces ?

³³ TESTU François, Rythmes de vie et rythmes scolaires. Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques, Masson, 2008



PROPOSITION 6.1 :
proposer des activités gratuites,
accessibles, variées et
enrichissantes à tous les enfants,
à chaque moment concerné par l'ATL.

Bonnes pratiques

De nombreuses écoles rencontrées proposent des activités sportives, culturelles ou artistiques durant les moments concernés par l'ATL. Cependant, celles-ci sont très régulièrement payantes. D'autres structures ont mis en place une après-midi par semaine d'ateliers pour les enfants, les enseignants

s'organisent à ce moment-là pour un travail collaboratif. « Afin de proposer des ateliers gratuits, nous avons fait appel à des bénévoles ; nous proposons de la couture, un atelier autour de l'empathie, des jeux dans différentes langues... », raconte une directrice. « On observe moins de violence et beaucoup d'enthousiasme de la part des enfants. » Dans d'autres écoles ce sont les accueillants extrascolaires qui proposent des ateliers, mais alors plutôt le mercredi après-midi « Quand il y a plus de temps pour les organiser » souligne une coordinatrice.

Un opérateur ATL partage : « Faire de l'école un endroit où il fait bon vivre, cela donne une meilleure chance de réussite après. L'enfant ne doit pas juste découvrir l'instruction à l'école. L'intelligence est multidimensionnelle, il faut que l'enfant puisse se sentir bien dans la société. »

Prudemment, il ajoute : « Nous avons regardé quelques données au sein de l'école : en prenant les notes des épreuves non certificatives des enfants en P3 — P5, on voit un impact au niveau des enfants qui fréquentent l'extrascolaire et ceux qui ne le fréquentent pas. On est bien conscient qu'il y a d'autres corrélations... Mais c'est une ligne intéressante. Il est difficile d'avoir de vrais indicateurs chiffrés concernant l'épanouissement de l'enfant. Ceci dit, on voit que les enfants prennent leur pied, et on a aussi le retour des parents. »

Conditions particulières de mise en œuvre

Encadrement, coordination, gestion des locaux et temps de travail administratif sont des conditions nécessaires pour la mise en place d'activités gratuites et accessibles.

Un directeur raconte : « En primaire en hiver, on organise les ateliers du temps de midi avec des bénévoles : couture, musique, apprentissage de la langue des signes. C'est gratuit et pour tous. Nous accueillons deux enfants par classe, cela crée des groupes multi-âges. Les plus grands, 5e et 6e, s'inscrivent moins, mais animent les petits. Cela demande une grosse organisation — les locaux, l'administratif — mais on le fait car on voit que c'est vraiment bénéfique pour les enfants. »



PROPOSITION 6.2 :

allonger et aménager la pause méridienne pour y proposer, dans le cadre de partenariats, des expériences culturelles, artistiques, ludiques et sportives.

Bonnes pratiques

Une coordinatrice de projet DAS³⁴ partage : « Les écoles nous font la demande ; les ateliers sont gratuits, souvent placés sur la pause méridienne. Un atelier dure 1h, mais parfois plus. Les enfants vont manger vite pour participer ensuite à l'activité mais parfois, ils mangent

plus tôt avec le prof en classe, cela permet de moins courir. »

Le temps de midi est propice pour différentes raisons : « Quand les ateliers sont placés après les cours, à 15h30, ça marche moins bien : les enfants sont fatigués et il y a un plus grand taux d'absentéisme, car cela arrive souvent qu'une maman vienne rechercher sa fratrie et ne veuille pas revenir une heure plus tard pour son dernier enfant. L'idéal serait d'allonger un peu la journée pour une pause méridienne plus longue où on pourrait proposer 2 heures d'ateliers (ATL, associatif, artistes...) puis encadrer les devoirs à l'école par les enseignants. Je suis pour à 100 % . »

Un opérateur ATL propose des ateliers gratuits sur le temps de midi à tous les enfants de l'école. Il témoigne de l'importance de proposer ce temps à l'ensemble des enfants : « Il y a beaucoup de frustration qui naît sur le temps de midi. Beaucoup de choses qui découlent déjà de ces moments-là pour le décrochage scolaire ensuite. C'est moins visible en primaire qu'en secondaire, mais c'est déjà présent ». Il poursuit : « Nous avons décidé cette année de mettre les ateliers sur les temps de midi. Ce sont des adaptations liées au Covid ; avant, les ateliers étaient proposés après 15h30. Les mesures sanitaires font que les enfants mangent dans les classes, ensuite ils sont une heure avec nous. Les enfants peuvent choisir parmi quatre activités, les ateliers durent 30 minutes. Ils sont tous motivés, ce qui permet d'être rapide pour switcher les groupes. »

Une directrice partage son souhait de voir une pause méridienne allongée et aménagée avec activités : « Le bonheur ce serait d'avoir des aides de l'extérieur pour du théâtre, de la musique, surtout le midi ; ce serait vraiment bien. Soit un temps plus long, avec des animateurs et les instits pour proposer quelque chose qui sorte du commun... J'avais expérimenté cela dans mon ancienne école avec des bénévoles, pendant 1h, c'était déjà bien. Ça devrait être un moment de plaisir. »

Un opérateur artistique partage : « Le projet de théâtre n'a pas dû être vendu car les écoles sont vraiment pre-neuses ... C'est aussi une bulle d'air pour les enseignants car les artistes intervenants font finalement vraiment partie de l'école. Les arts plastiques, le théâtre donnent une dynamique pour travailler sur les aspects sociaux. C'est dommage que ce type de projet repose uniquement sur la volonté des écoles et des partenaires associatifs, il faudra ouvrir des pistes vers l'intersectorialité (enseignement, culture et extrascolaire). »

³⁴ Le Dispositif d'Accrochage Scolaire (DAS) de la Région de Bruxelles-Capitale met à la disposition des établissements scolaires des 19 communes (francophones et néerlandophones, tous réseaux confondus) des moyens leur permettant de favoriser et de collaborer à l'accrochage scolaire des élèves, par la lutte contre l'absentéisme, la violence et les incivilités. Ces moyens leur permettent de mettre en place des actions en dehors des horaires d'école.

Conditions particulières de mise en œuvre

Un opérateur ATL explique : « *Cela faisait longtemps qu'on voulait organiser les ateliers sur le temps de midi, ils sont très appréciés des enfants et de l'équipe éducative. La cour est petite, avec les ateliers, on retire 2/3 des enfants durant une partie de la pause méridienne. Si le temps était plus long, on proposerait des activités par projet. C'est important de laisser l'enfant faire ce qu'il a envie de faire.* »

L'avis et le libre choix des enfants sont importants : « *On implique les enfants sur la décision des activités, ils ont une boîte à suggestions pour nous donner des idées.* »

Certaines directions d'écoles font part d'un temps de midi particulièrement difficile à gérer : enfants tous présents, absence d'espaces suffisants, de matériel adéquat et de propositions d'activités, ce qui génère beaucoup de conflits dans les groupes. Une école a choisi d'écourter le temps de midi et une autre voudrait le faire également. Elles ont un réel souhait de pouvoir mieux encadrer cette pause méridienne mais mentionnent que cela nécessite des moyens et des collaborations extérieures.

Une responsable de projets DAS évoque : « *Ce serait vraiment bien d'allonger la pause méridienne pour que les enfants aient le temps d'aller manger à l'aise et ensuite participer à l'activité, pour le moment, on est vraiment serrés dans les horaires.* »



PROPOSITION 6.3 :

renforcer une approche intégrale et intersectorielle autour de l'enfant par des accords de coopération entre opérateurs d'un même espace géographique.

Bonnes pratiques

Un responsable d'une École de Devoirs mentionne un projet en construction pour lequel les différents partenaires sont très enthousiastes : « *Nous avons imaginé organiser une rencontre, une ouverture aux parents, dans une école une après-midi avant un congé scolaire. L'école, lieu connu de tous les parents, rassemblerait les opérateurs de*

l'extrascolaire, la maison médicale, certaines personnes-ressources du quartier ; cela permettrait de se rencontrer et de faire un lien entre l'école et le quartier. »

Concernant les familles éloignées de la culture scolaire, une coordinatrice de projet nous dit : « *les familles moins favorisées sont surtout axées sur les matières et les devoirs, elles n'ont pas d'ouverture au culturel, aux loisirs... C'est dans leurs représentations : tu mets ton enfant à l'école pour qu'il apprenne bien dans les livres, qu'il récite ses leçons, qu'il fasse son travail et qu'il ait de bons points. Ces familles ne sont pas conscientes qu'apprendre, c'est beaucoup plus que ça, que ça concerne une multitude de dimensions et que ça demande de l'ouverture à d'autres disciplines, d'autres possibles. »*

Une équipe pédagogique témoigne : « *Pour offrir le rythme que l'on propose dans notre structure, il faut de l'aide de l'extérieur. Cela permet également une ouverture de l'école sur le monde. Nous travaillons avec les compagnons bâtisseurs, un chantier international. Les parents ont également un grand rôle dans l'école, ils viennent animer un atelier, participer à une sortie en forêt, faire le ménage ou bricoler bénévolement. C'est vraiment important de ne pas rester ancré dans notre petite structure. »*

Concernant l'importance d'impliquer les parents dans l'école, une directrice témoigne : « *La relation aux parents est primordiale, le parent est partenaire. Pour devenir élève, il faut l'autorisation d'apprendre et pouvoir dépasser les compétences de ses parents... Dans le quartier, il y a un nouveau projet de potager citoyen, nous avons fait une demande à l'ASBL pour créer un partenariat... Nous avons différents types de population à l'école et nous souhaitons un projet qui rassemble les parents, un projet commun, afin que chacun expérimente le "bien plus similaire que différent", si les parents montrent l'exemple, les enfants suivent. »*

Une école propose un projet axé sur l'ouverture culturelle et sportive. Ces activités spécifiques se déroulent l'après-midi, et idéalement en début d'après-midi. « *Nous travaillons avec de nombreux partenaires avoisinants : un hall sportif qui se situe à quelques kilomètres de l'école, un dojo à 2 km et une piste d'athlétisme à 5 km ; la plupart des déplacements se font en bus. Pour les projets culturels, nous avons également plusieurs partenaires : des artistes et des lieux », partage le directeur. « Les effets sont observables », ajoute-t-il, « L'ambiance de groupe est meilleure, les enfants se connaissent dans des relations différentes qu'ils expérimentent à travers le sport ou une création artistique. Ils sont plus détendus pour aborder les travaux dits "à domicile". De plus, certains parents n'ont pas la possibilité d'inscrire leurs enfants à une activité extrascolaire — une question de temps pour certains, de budget pour d'autres. Cette offre pour tous les enfants est très importante pour nous. »*

Les Brede Scholen, un modèle inspirant

Les Brede Scholen initiées en 2006 en Flandre et à Bruxelles s'inscrivent dans le concept des « écoles ouvertes sur leur environnement », connu sous différentes appellations en dehors de nos frontières, aux États-Unis, Royaume-Uni, Suède, Danemark ou Pays-Bas.

Leur objectif: collaborer avec le quartier, les parents et des partenaires locaux du secteur de l'enseignement, de la culture, du sport, de la jeunesse, de l'accueil de l'enfance et de l'action sociale.

Elles ont pour mission de renforcer la santé, la sécurité, la participation sociale, le développement des talents et du plaisir, ainsi que la préparation à l'avenir des jeunes de la communauté. Elles sont pilotées par un comité composé de différentes organisations partenaires (écoles, ASBL, centres sportifs, maisons de repos), coordonnées par une personne rémunérée par la Commission Communautaire Flamande et logées au sein d'une commune, d'école ou d'une ASBL agréée.

Les activités sont développées sur base d'un diagnostic des besoins et les partenaires externes à l'école sont perçus comme œuvrant au développement des jeunes du quartier et non pas au service de l'école.

Les projets des Brede Scholen visent à renforcer, par des activités d'éducation non formelles, les relations et l'implication de tous les partenaires de l'école et du quartier grâce à une collaboration structurelle.

Le lien entre le rôle des coordinations ATL et des Brede Scholen est mis en avant par plusieurs études et par des acteurs de terrain rencontrés³⁵. Certaines communes bruxelloises accueillent les deux dispositifs, ce qui permet de riches collaborations au niveau local et au service des enfants de 3 à 12 ans.

Lors d'une matinée-rencontre³⁶, des opérateurs extrascolaires ont partagé leurs expériences : « *Des moments de rencontre qui permettent de favoriser les collaborations transversales sont indispensables, je constate que beaucoup d'acteurs de l'école connaissent très peu les ressources et équipements collectifs du quartier de leur école. Les réseaux sont essentiels, il faut se connaître et créer une dynamique* ».

Conditions particulières de mise en œuvre

« *Les écoles fonctionnent comme des petites îles ; s'ouvrir sur le reste du monde, cela demande des personnes qui s'occupent de ça* » partage un coordinateur de projet.

Parmi les directions d'écoles qui proposent une ouverture vers l'extérieur à travers le sport, la musique ou autres, certaines expliquent l'opportunité trouvée dans la possibilité d'exploiter les 31 périodes de cours hebdomadaires. « *Cela dit, ce n'est pas évident de jouer avec un nombre impair d'heures* », remarque un directeur. S'appuyer sur un cadre assoupli permet de développer des projets spécifiques. Il est par contre plus difficile de trouver les ressources humaines. Si une direction mentionne que l'Adeps a proposé pendant de nombreuses années une possibilité de collaboration, elle nous dit que dans le futur ce ne sera plus possible. « *Si on pouvait bénéficier de périodes supplémentaires pour les profs d'éducation physique ou encore pour des activités artistiques, cela nous permettrait de déployer notre projet.* »

³⁵ MACKEY Margot, STRUYF Emilie, Analyse du modèle des Brede Scholen, Be Education, Novembre 2020

³⁶ Expériences de l'initiative « l'Extrascolaire au cœur de l'intégration », 25 mars 2021

Aujourd'hui, cela dépend du PO. « *Nous avons reçu 1,5 ETP répartis sur trois personnes pour développer notre projet musical. L'insécabilité de certaines périodes n'aide pas, plus de souplesse permettrait de mieux répondre à la réalité du terrain* », partage une direction. Elle défend un horaire scolaire conçu en y intégrant plus que les matières classiques. « *L'école de demain doit permettre d'offrir à tous les élèves d'une même entité, une offre qualitative et une ouverture vers un maximum d'horizon sans que cela repose sur les parents* » défend-elle.

Les temps de concertation sont indispensables pour coordonner les liens entre l'école, les partenaires et le quartier. « *Certains ateliers avec une psychomotricienne par exemple, on doit compter 2 x 1h de réunion avec les profs pour que ce soit fructueux... Pour certains ateliers, c'est souvent difficile à organiser car ce n'est pas rentable pour la personne qui fait 1h-1h30 de trajet pour venir 1h en milieu de journée* », partage une coordinatrice de projet.

D'autres difficultés rencontrées sont le travail administratif, le manque de locaux, et la difficulté d'accès au matériel que les instits ne sont pas toujours enclins à partager.

Parlant de projets ponctuels de collaborations, une coordinatrice confie : « *Il y a un manque cruel de partenariat entre l'école et l'associatif, l'école vit encore beaucoup trop repliée sur elle-même mais ce n'est pas que de sa faute parce qu'il faut du temps pour s'ouvrir, ça s'organise et les directions ont déjà un boulot immense sur le dos. Il faut un changement structurel pour que ça devienne presque naturel et ne pas toujours demander aux écoles du "en plus".* »

Une coordinatrice poursuit : « *Des ateliers et temps de découverte devraient être donnés par des personnes extérieures à l'équipe pédagogique scolaire, pas par les profs ; l'école doit s'ouvrir sur l'extérieur, créer ce pont avec les associations, les gens engagés dans les EDD, les maisons de quartier pourraient entrer dans l'école pour apporter autre chose, en lien avec les apprentissages, mais aussi pour faire du lien avec les familles.* »

Pour implémenter des collaborations au sein d'un même territoire, plusieurs opérateurs expriment le besoin de subsides structurels. « *Les projets pourraient d'abord passer par une phase pilote pour vérifier leur faisabilité en lien avec les objectifs prévus* », exprime l'un d'eux.

3 Les travaux à domicile



OBJECTIF 7 : prendre en compte le temps consacré aux travaux dits « à domicile » dans l'aménagement de la journée scolaire.

Conçu comme le prolongement d'apprentissages déjà réalisés en classe, le travail à domicile permet à l'élève d'apprendre à travailler seul et à gérer son temps, capacités qu'il devra exploiter de manière croissante en grandissant. Aussi, le « contrat-devoirs », proposé par de nombreux enseignants, permet à l'enfant d'apprendre à gérer la répartition de son travail tout au long de la semaine.

Le décret Nollet donne des balises pour protéger l'élève d'une surcharge de travail. En effet, on sait que le temps consacré aux activités scolaires (y compris les devoirs et leçons) de nombreux enfants est plus long que le temps consacré par leurs parents au travail. Des recherches³⁷ ont montré que les élèves qui vivent la journée scolaire la plus longue, en ce compris les temps consacrés aux trajets et aux travaux à domicile, présentent une chute importante de leurs performances sur une grande partie de l'après-midi, particulièrement en fin de semaine. Une enquête³⁸ menée en 2006 auprès de plus de 3.000 élèves de quatrième primaire indique que 38% des familles interrogées déclarent que leur enfant dépasse le temps de travail à domicile prescrit par le décret.

Par ailleurs, en 2012, une étude menée par l'ULG, à la demande de l'OEJAJ³⁹ mettait en évidence deux points importants :

Tout d'abord, « les travaux à domicile renforcent clairement les inégalités entre enfants. En effet, ceux-ci requièrent un encadrement et des ressources matérielles auxquels tous les enfants n'ont pas nécessairement accès. Si le devoir est vu comme un outil de remédiation, les facteurs d'inégalités s'accroissent encore car l'enfant qui éprouve des difficultés prendra davantage de temps pour le réaliser. Il aura aussi besoin d'un peu d'aide pour mieux comprendre la matière ».

Ensuite, « l'externalisation du temps scolaire impacte le temps des loisirs et des apprentissages non-formels, ainsi que le temps familial. Les conséquences sont négatives pour l'enfant et pour son entourage : stress et réduction du temps consacré aux apprentissages non-formels et du temps libre laissé aux enfants ».

L'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence propose l'allongement de la journée scolaire afin d'y inclure, notamment, les travaux habituellement réalisés à domicile. Et ce, dans un souci d'équité. Cette proposition permettrait de donner à chaque enfant un cadre propice à la concentration (tranquillité, espace de travail, accompagnement bienveillant, émulation du groupe), l'accès à du matériel didactique, une certaine continuité pédagogique, une limite dans la charge scolaire et une libération du temps familial et de loisirs de fin de journée.

³⁷ TESTU François, Rythmes de vie et rythmes scolaires, Masson, 2008

³⁸ PIRLS, Questionnaire sur l'apprentissage de la lecture, 4e primaire. PIRLS est une initiative de l'association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA), 2006

³⁹ Les devoirs à domicile : injustes et sources de stress ? enseignons.be, 2012.

Agnès Cavet⁴⁰ a exploré quelques expériences en matière d'aménagement des rythmes scolaires réalisées dans nos pays voisins et retient que : « Toutes les expériences réussies incluent le travail personnel des élèves dans le temps de présence à l'école ».

Philippe Meirieu⁴¹ précise : « Il est indispensable que les élèves aient un travail personnel à accomplir. Il doit être progressivement de plus en plus complexe, pour passer de la restitution au travail d'élaboration. Le travail individuel est un objet de formation tellement important qu'il ne faut pas l'abandonner à des gens qui ne sont pas des professionnels de l'apprentissage, ni le laisser à la diversité des situations familiales individuelles et des soutiens payants que les parents peuvent ou non fournir à leurs enfants. Cet apprentissage doit se faire en classe... ».

Retenons également la possibilité offerte par les Écoles de Devoirs comme un espace tiers entre la maison et l'école.

.....
⁴⁰ CAVET Agnès, Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs, Dossier d'actualité N°60, INRP, février 2011, p. 21

⁴¹ Philippe Meirieu, interviewé par WILLOT Isabelle, Le Soir, 11 mars 2000.



PROPOSITION 7.1 :
respecter le temps consacré
aux travaux à domicile
au regard de la législation existante.

Bonnes pratiques

Plusieurs directions d'écoles nous font part de l'attention des enseignants à respecter les prescrits du décret. « *On veille à ne pas surcharger les élèves, ce serait contre-productif. Et souvent, il n'y a pas de devoirs, tout simplement parce que ce n'est pas obligatoire* », déclare un directeur. « *Un petit travail de lecture ou d'écriture me semble bien mais pas plus* » enchaîne-t-il.

Une équipe pédagogique confie « *nous sommes actuellement en réflexion par rapport aux devoirs, on voit bien qu'à 15h30, ils n'en peuvent plus de leur journée, on aimerait proposer un travail plus créatif à la place d'un devoir classique.* » Un directeur d'école secondaire déclare : « *Le travail en autonomie est important, c'est sûr mais on limite au strict minimum les travaux à domicile.* »

Une coordinatrice ATL relate « *Quand j'ai commencé, les enfants qui restaient à l'école devaient tous aller à l'étude, même ceux qui n'avaient pas de devoirs. Ils devaient rester tranquilles durant tout le temps de l'étude même s'ils avaient terminé leur travail, ça m'a beaucoup interpellé.* » « *En faisant le lien avec le décret ATL, on a finalement pris la décision de ne pas obliger un enfant à faire ses devoirs et de le signifier aux parents : l'enfant décide, il peut aller à l'étude ou jouer librement avec les copains. C'est aussi une façon de le responsabiliser sur la gestion de son temps. Évidemment ça n'a pas été simple parce que certains parents n'étaient pas très heureux de récupérer leurs enfants à 18h et de devoir seulement commencer les devoirs en même temps que la préparation du souper, le bain et tout le reste.* » Elle poursuit : « *On a communiqué avec les parents, on les a informés de notre remise en question et on leur a demandé leur collaboration. On propose donc aux enfants qui le veulent de monter avec une accueillante pour leur "petit moment de travail" et ils descendent au fur et à mesure quand ils ont terminé, ça ne dépasse jamais les prescriptions du décret. Ceci dit, si l'enfant veut poursuivre son travail à la garderie, il peut tout à fait le faire.* » « *Le fait d'avoir balisé a permis que le temps de l'étude se passe beaucoup plus au calme et sans stress, les enfants sont contents et se sentent responsabilisés.* »

Par ailleurs, certains répondants nous font part d'une certaine quantité de devoirs souhaitée par certains parents : « *Il y a des parents qui demandent des devoirs, j'essaie de leur faire passer le message du bien-être de l'enfant mais on ne s'entend pas toujours là-dessus* » affirme une coordinatrice ATL. Un directeur d'école secondaire ajoute « *on refuse d'entrer dans la croyance "c'est une bonne école parce qu'on y donne beaucoup de devoirs"* ». Une responsable de projets DAS témoigne : « *Je constate que, souvent, les familles moins favorisées sont en demande de devoirs, alors que paradoxalement ce sont elles qui sont aussi en difficulté dans l'accompagnement de ce temps de travail. Elles sont fort branchées matières, ça fait partie des représentations de certains : tu mets ton enfant à l'école pour qu'il apprenne bien, qu'il récite ses leçons. Ce sont des familles qui sont parfois peu ouvertes à d'autres dimensions de l'apprentissage : l'art, la culture, le livre, l'expression corporelle... ça leur parle moins. Il y a aussi toute une sensibilisation à mettre en œuvre pour ces familles-là.* »

Le responsable d'une EDD déclare : « *Il faudrait déjà commencer par respecter le décret, mais rares sont les écoles qui le font.* » Une coordinatrice ATL abonde dans ce sens : « *Dans certaines écoles, il y a clairement une exagération concernant la quantité de devoirs et leur difficulté. Et si c'est le parent qui au final donne la réponse, quel est le sens du devoir ?* »

Conditions particulières de mise en œuvre

Directions, enseignants et accueillants disent avoir démarré ou réalisé une réflexion sur le sens des travaux à domicile au départ du décret Nollet et de la circulaire. Prendre ce temps collaboratif autour d'un projet commun leur a permis de se positionner par rapport à la demande des parents.

Certaines écoles de Devoirs ou projet de soutien scolaire dans le cadre du DAS proposent un mode de communication entre l'EDD (ou le projet de soutien), l'école et la famille. Cela permet d'informer l'enseignant du travail autonome réalisé durant un temps spécifique. « *Si un enfant travaille durant 1h, mais n'a pas fait le quart des exercices demandés pour le lendemain, c'est important que l'on puisse le communiquer à l'enseignant* » partage un animateur.



PROPOSITION 7.2 :
intégrer à la journée scolaire
les travaux prévus initialement
à domicile.

Bonnes pratiques

Quelques établissements tentent d'intégrer les devoirs et leçons à la journée scolaire.

Une équipe témoigne de son implication journalière dans l'encadrement de l'étude : « *Les enseignants qui le souhaitent restent en fin de journée avec leur classe pour accompagner les élèves aux devoirs, c'est du bénévolat pur et dur mais on voit réellement le résultat, surtout pour les enfants en difficulté. L'étude n'est pas obligatoire bien sûr mais 75% des enfants y restent. Faire les devoirs ensemble leur permet d'apprendre l'autonomie dans la gestion du travail scolaire ; ce n'est pas le parent qui fait le devoir à la place de l'élève* ».

Une autre équipe raconte : « *On ne sait rien faire d'un travail exécuté à la maison, on ne sait pas comment l'enfant a travaillé et surtout qui a travaillé. Pour nous, c'est un non-sens absolu.* »

Une institutrice française relate : « *Je consacre 40 minutes à la fin de la journée pour les révisions avec ma classe. Ce n'est pas aux parents de faire ça, j'estime que ça fait partie de mon job.* »

Plusieurs écoles secondaires organisées en "P45" offrent à leurs élèves du temps de travail en autonomie durant la journée scolaire : « *Sur 1h30 de cours, l'enseignant peut dégager un petit temps de travail autonome, il y a en plus un court moment de travail à domicile mais je réfléchis sincèrement à l'idée de les inclure à la journée d'école, je pense que mes enseignants ne seraient pas contre, à voir...* » signale un directeur.

Une autre école secondaire en P45 a choisi de dégager du temps lors de la dernière période de cours tous les jours : « *De cette façon, les élèves peuvent choisir entre une période de remédiation, de dépassement de soi, un module d'activités ou encore de faire leurs devoirs en étude dirigée, prise en charge par les enseignants* » explique la directrice.

Les projets DAS sont aussi un moyen de sortir les devoirs de la sphère domestique. « *Durant l'heure de remédiation proposée dans ce cadre, les élèves peuvent faire leurs devoirs dans de meilleures conditions que celles qu'ils ont à la maison. L'enseignant peut alors prendre le temps avec l'élève qui en éprouve le besoin d'apprendre une méthode de travail, de réexpliquer une matière à un rythme moins soutenu* » informe la responsable.

Beaucoup de répondants se disent favorables à la suppression des travaux à domicile et en faveur d'un temps de travail en autonomie à placer en fin de journée scolaire.

Contribuer à plus d'équité en est une des raisons. « *Pour les devoirs, si l'enfant est suivi à la maison, ça va, mais si le parent n'est pas présent alors ça ne va pas et je remarque que c'est de plus en plus compliqué avec les années : le fossé se creuse, il y a de grandes disparités au niveau du suivi familial* », rapporte une directrice.

Un directeur affirme que : « *Si la décision est d'inclure les travaux à domicile dans la sphère scolaire, je saute de joie. Dans les classes, on consacre 20 minutes en fin de journée pour le travail autonome de l'élève mais pour les plus grands, on aurait besoin d'un peu plus de temps. Il faut repenser ces devoirs et leçons pour plus d'équité, c'est indispensable* ».

Une directrice explique : « *Un jour, on a reçu trois mails d'une maman qui ne parle pas bien le français, elle se disait en difficulté avec la consigne de l'enseignante qui avait demandé aux parents, dans le but de ne pas dépasser la limite, de chronométrer le temps de lecture à 20 min. Cette maman nous disait avec beaucoup de courage son incapacité à faire ça... C'est à l'école de prendre en charge ce temps-là, on ne peut contraindre les familles, on ne mesure pas toujours l'ampleur de leurs difficultés.* » Dans la même idée, une coordinatrice ATL précise : « *Pour moi, les devoirs sont la pire inégalité dans le système scolaire.* »

Une directrice témoigne : « *Les élèves ont la possibilité de s'inscrire à l'étude dirigée ou à " l'école du progrès " spécifiquement pour les enfants qui en ont le plus besoin. Ils s'inscrivent sur base de la recommandation de l'enseignant ou à la demande des parents. Ils y vont avec plaisir parce qu'ils se sentent soutenus, valorisés et non stigmatisés. Ce sont les enseignants qui les prennent en charge, sous convention de volontariat.* »

Diminuer le stress est une raison supplémentaire d'inclure les travaux dits " à domicile " à l'école. Un directeur observe : « *Les travaux à domicile ramènent un climat anxigène dans les familles, quelle est la valeur ajoutée si c'est une contrainte et une source de conflits ? Moi, je plaide pour que le retour à la maison soit source de joie, pas une "corvée devoirs"* ». Pour compléter, une directrice déclare que : « *Ce serait une très bonne chose de laisser aux familles le peu de temps qu'elles ont encore à des moments de partage et de bonnes relations.* »

Pour aller dans le même sens, une coordinatrice ATL rapporte les mots qu'un enfant a répondu à l'enquête réalisée à propos des devoirs : « *Après l'école, moi je veux m'envoler sur une licorne.* »

Un meilleur suivi et une continuité pédagogique sont d'autres arguments en faveur de l'intégration des travaux à domicile à la journée scolaire. « *Lorsque les enseignants encadraient l'étude, c'était plus facile, il y avait plus de continuité* » déclare une directrice.

Une direction d'école note que « *précédemment, c'étaient des jeunes de l'école normale qui encadraient l'étude mais ils ne connaissaient pas les enfants. Maintenant, ce sont les enseignants qui le font et c'est d'une très grande richesse.* ». Un directeur enchaîne : « *Il faudrait d'ailleurs individualiser les devoirs, dans l'optique de la remédiation, pour aider les enfants à progresser dans leurs difficultés et pour ça, un suivi rapproché de la part de l'enseignant est nécessaire.* »

Conditions particulières de mise en œuvre

Beaucoup s'interrogent sur le type d'encadrement à fournir aux élèves dans le cas où les travaux seraient sortis de la sphère familiale. Les avis divergent.

Une directrice préférerait que « *ce rôle soit confié à des personnes compétentes, comme des accueillants extrascolaires formés pour ça, mais surtout ne pas surcharger encore le travail des enseignants.* ». En revanche, un directeur pense que : « *C'est l'enseignant qui connaît l'élève, qui sait ce dont il a besoin pour évoluer, qui peut lui offrir un accompagnement personnalisé ; mais pour faire ça, il faudrait augmenter les horaires des enseignants et leur rémunération.* ». Une coordinatrice ATL souligne que « *C'est un travail difficile pour les accueillants, ils font du mieux qu'ils peuvent mais ils n'ont pas la qualification, ce n'est pas leur rôle.* »

Un responsable d'une EDD précise que « *Pour certains enfants qui sont en panne ou fâchés avec l'école, l'EDD est un lieu favorable où il pourra faire ses devoirs, notamment, et obtenir un autre type de soutien que celui reçu en classe. Parfois, l'enfant a besoin qu'on le prenne autrement que de manière classique, ils ont besoin d'être emmenés dans les matières avec une autre approche, moins stricte et, ça, l'EDD peut le lui offrir* ».

Dans tous les cas, « *Une reconnaissance financière est indispensable. Pour le moment, le personnel s'occupe des devoirs bénévolement mais je ne peux leur demander ça indéfiniment* » déclare une directrice. Un directeur confirme : « *Ce serait vraiment bien de ramener les devoirs à l'école, ce serait l'idéal pour le suivi des élèves mais ça me demanderait d'engager du personnel compétent supplémentaire et je n'ai pas les moyens* ».

Supprimer les devoirs et leçons de la sphère familiale nécessite d'allonger la journée scolaire. Une directrice signale à ce propos que « *c'est vraiment dommage que les enfants sortent de l'école au moment où leur niveau d'attention remonte. On ne met pas suffisamment à profit ce pic d'attention. Si on organisait les travaux à l'école à ce moment-là, cela pourrait avoir du sens au niveau de leur rythme* ». Une responsable de projets DAS signale être « *à 100% pour rallonger un peu la journée scolaire afin d'y inclure les devoirs. Ce serait l'idéal car pour beaucoup de familles, les devoirs sont un poids et une source de conflits. Il faut qu'une fois que l'enfant ait mis le pied hors de l'école, il puisse rentrer chez lui, souffler, jouer, s'adonner à une activité qu'il aime bien et retrouver ses parents sereinement* ».



PROPOSITION 7.3 :

favoriser les collaborations
entre les différents acteurs : école, parents,
EDD, opérateurs de l'extrascolaire,
associatif... autour de ces temps
de devoirs et leçons.

Bonnes pratiques

Un directeur d'école secondaire, qui limite autant que possible la durée des travaux à domicile, signale : « *on utilise un logiciel pour le suivi des travaux, ça permet de faire des liens avec les parents sur les matières* ».

Une directrice d'école explique que « *Chez nous, on travaille avec le " plan de devoirs " sur plusieurs jours et on donne une indication de temps pour les parents* ». Une autre directrice abonde dans ce sens : « *Nous planifions les devoirs le vendredi pour toute la semaine suivante, ça aide bien les enfants et les parents aident leurs enfants à s'adapter à ce qui est demandé et à préparer, mais bien sûr, ça fonctionne pour les enfants qui sont suivis* ».

« *J'ai le projet d'instaurer un atelier lecture parents-enfants, une autre façon de faire du lien en classe entre l'enseignant, le parent et l'enfant* » raconte une directrice.

Le responsable d'une EDD évoque : « *On essaie au maximum de rencontrer le personnel scolaire et on travaille avec un cahier de communication pour l'enseignant mais aussi pour le parent, avec des pictogrammes pour les parents analphabètes ou ne comprenant pas le français* ».

Une responsable ATL insiste sur l'idée de dégager du temps collaboratif entre les différentes personnes qui encadrent les enfants : « *Une accueillante pourrait proposer un jeu de pendu dans la cour de récré ou des tables de multiplication en mouvement. Par le jeu, sans même s'en rendre compte, les enfants apprennent beaucoup. L'idée est que les compétences des uns et des autres s'enrichissent au service de l'enfant mais pour ça, il faut réfléchir ensemble* ».

Une coordinatrice évoquant le fait que les accueillantes ATL n'obligent plus à faire les devoirs raconte : « *Il peut arriver qu'un parent soit dans l'attente que l'enfant fasse ses devoirs mais que l'enfant, lui, préfère aller jouer. Nous restons disponibles pour un échange avec le parent pour mener une discussion avec lui et l'enfant afin que chacun s'y retrouve, il est important d'établir cette collaboration* ». Elle ajoute : « *De même, la concertation entre les accueillants et les enseignants est essentielle, on essaie mais, malheureusement, ce n'est pas acquis partout* ».

Les EDD ont, parmi leurs missions, l'accompagnement et le soutien scolaire. Dans ce cadre, elles fournissent aux enfants qui y sont inscrits « *la possibilité de réaliser leurs devoirs dans des conditions plus qualitatives que celles qu'ils connaissent à la maison* » explique un responsable. « *Ils ont un espace de travail studieux, un encadrement plus individualisé, l'accès à du matériel didactique si nécessaire, on les soutient aussi dans la préparation aux examens* ». « *Mais pour que ça marche vraiment, on a besoin de construire une collaboration entre les enseignants, les animateurs et les parents. Il y a de solides attentes de part et d'autre et on devrait pouvoir organiser des temps de rencontres réguliers autour des enfants qui sont en difficulté. Pour le moment, on organise des conférences mensuelles et des ateliers pour les parents mais on voit que 98 % qui y participent sont des mamans. Alors, pour toucher les papas, on organise des tournois de foot, et là, ils viennent et ensuite, on peut parler avec eux des devoirs...* »

Conditions particulières de mise en œuvre

Des périodes de concertation sont à prévoir dans le cas des EDD et des projets DAS pour favoriser la collaboration entre les animateurs et les enseignants afin d'assurer un bon suivi des enfants, particulièrement pour ceux qui éprouvent des difficultés scolaires. « *Les ateliers DAS sont encore 'en dehors de l'école' même s'ils ont lieu en leur sein, il y a une fracture entre le monde scolaire et les associations qui, pourtant, ont beaucoup à apporter à la dimension scolaire* » souligne une responsable.

« *Si on avait plus de moyens, on pourrait accueillir plus d'enfants et leur offrir un accompagnement de meilleure qualité* » exprime un coordinateur d'EDD. « *Parmi nos animateurs, nous avons beaucoup de retraités qui font ça avec le cœur, c'est bien mais pas suffisant. On a besoin de personnel formé pour accompagner les devoirs et la remédiation. Et pour les locaux, ce n'est pas toujours évident, on est vite à l'étroit. On a quelques collaborations avec les écoles qui nous louent leurs locaux mais il faudrait renforcer le partenariat école-EDD de manière générale* ».

Les temps de concertation entre les différents partenaires autour des devoirs et leçons sont indispensables. « *On essaie de prévoir des temps de rencontre entre les accueillants et les équipes pédagogiques, je suis aussi présente aux réunions de parents* » précise une coordinatrice ATL.

Pour pouvoir accompagner correctement le temps de devoirs et leçons, les accueillants doivent être en nombre suffisant, tant pour l'encadrement des enfants qui fréquentent l'étude que pour ceux qui profitent du jeu libre. « *À l'ATL, on travaille avec des volontaires pour l'étude, c'est clairement insuffisant, ils ne sont pas toujours disponibles, on a besoin de personnel qualifié et rémunéré à leur juste valeur* » souligne une coordinatrice ATL.

4 L'espace



OBJECTIF 8 : agencer l'aménagement du temps et de l'occupation de l'espace.

Une des cinq lignes de force de l'axe 5 du Groupe central (avis n°3) mentionne :

« Des infrastructures scolaires en quantité et qualité suffisantes pour tous les élèves.

Espaces scolaires : « ...appuyer les projets pédagogiques des écoles, fournir un environnement pédagogique stimulant et adapté à une utilisation flexible et multifonctionnelle. »

...Les écoles doivent entretenir des relations ouvertes avec la communauté qui les environne, elles doivent avoir une valeur architecturale durable et occuper une place spécifique dans la Cité en tant que « portes de la connaissance pour tous ».

Concevoir un réaménagement de la journée scolaire nécessite de prendre en compte la dimension spatiale : lieux, espace au cœur de la pédagogie et liens entre l'intérieur et l'extérieur de l'école.

Les espaces : une collaboration indispensable

Trouver des espaces suffisamment agréables et capables d'accueillir tous les enfants confortablement, c'est complexe. Les écoles souffrent de ce manque d'espace aujourd'hui.

L'organisation d'un temps de sieste agréable pour tous les enfants ou la mise en place d'activités culturelles, sportives ou ludiques en début d'après-midi, par exemple, sont des projets dont la faisabilité repose notamment sur l'espace disponible : un local adapté pour le repos, une salle polyvalente.

Parfois, de tels espaces existent en dehors de l'infrastructure scolaire : un terrain de mini-foot communal, un local dévolu à l'art dans une Maison de quartier... Encore faut-il que de tels espaces soient disponibles et qu'un partenariat voie le jour. L'exploitation de l'espace peut être envisagée au-delà de l'enceinte scolaire, en ouvrant les portes sur le voisinage, le quartier, la commune, le monde associatif tout proche.

Depuis les années 60, les travaux de sociologues critiques (comme ceux de Bourdieu) et de pédagogues (comme ceux de Bloom ou de Pourtois) ont montré que l'inégalité des chances scolaires et sociales était liée au milieu familial. L'accroissement de la pauvreté à l'heure actuelle ne fait que renforcer cette inégalité. Les études convergent pour constater que le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est l'un de ceux où les résultats des élèves issus des milieux défavorisés sont comparativement les plus faibles par rapport à leurs pairs d'origine socioéconomique plus privilégiée⁴². D'une part, la responsabilité des enseignants, non pas à

⁴² Pour plus de détails : Fondation Roi Baudouin, Voir l'école maternelle en Grand !, 2019 et Pauvreté et trajectoires migratoires : influence sur la santé autour de la naissance, DE SPIEGELAERE Myriam, RACAPE Judith, SOW Mouctar, 2017

réduire la pauvreté, mais à éviter l'impact négatif de la pauvreté sur le développement de l'enfant et sur sa trajectoire scolaire doit être soutenue⁴³. D'autre part, le partenariat avec les parents est un enjeu essentiel.

Les Cités de l'Éducation ont pour but de les réintégrer dans les projets d'action commune. Ainsi, l'École, la Famille et la Communauté sont les trois piliers de la démarche de co-éducation que veulent mobiliser les Cités de l'Éducation en vue de lutter ensemble contre toute forme de discrimination scolaire et sociale.

Reggio Emilia : une approche pédagogique inspirante

Un modèle développé depuis de nombreuses années à Reggio Emilia en Italie, notamment de co-éducation⁴⁴ et de concept d'espace comme troisième pédagogue, est une source d'inspiration riche sur plusieurs points. Selon Dubois⁴⁵, si coéduquer renvoie à l'action d'éduquer à plusieurs, à Reggio Emilia, ce « plusieurs » a un sens multiple :

- *La classe est supervisée par un duo d'enseignants, accompagnés d'un troisième enseignant, l'atelierista, artiste de formation, d'un spécialiste de l'éducation, le pedagogista, et de l'ensemble du personnel (aide-auxiliaires/cuisiniers). L'école étant considérée comme un lieu d'éducation, tous ceux qui s'y trouvent doivent être perçus comme des éducateurs.*
- *Au-delà des acteurs de l'école, les parents, vus comme les premiers éducateurs des enfants, ont une place privilégiée dans cette approche pédagogique.*
- *La pédagogie reggiane ne dissocie pas l'enfant de son environnement ; les espaces sont considérés comme « troisième éducateur ». Loris Malaguzzi⁴⁶ : « L'environnement ne se limite pas à l'espace en soi, mais il intègre aussi les matériaux et les expériences qu'il offre et les activités qui y prennent place. La répartition de l'espace et l'offre des matériaux doivent être au service de la découverte et de la recherche des enfants. »*

Au-delà des murs de l'école

L'espace extérieur est à compter dans la somme des lieux à investir pour les apprentissages. Les pays scandinaves⁴⁷ en sont une source d'inspiration. Apprendre dehors, pédagogues, pédiatres et neurologues en défendent les bienfaits.

⁴³ En accompagnant chaque enfant de façon adéquate, en tenant compte de ses ressources et de ses besoins spécifiques. Projet Voir l'école maternelle en Grand !, Fondation Roi Baudouin

⁴⁴ La co-éducation est une conception relativement ancienne, souvent liée à l'émergence de l'éducation populaire dès la fin du XIX^e siècle, puis reprise par de grandes figures de l'éducation nouvelle comme Ferrer ou Ferrière au XX^e siècle. Reggio Emilia, Ville Éducative. DUBOIS Emilie, La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale, Cairn info, 2013

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Art Basics for Children, site web <http://www.abc-web.be/>

⁴⁷ L'Udeskole, l'école en plein air, au Danemark ou l'Outdoor learning de manière plus générale sont des concepts pédagogiques qui se sont développés plus fortement depuis les années '90 en Norvège et au Danemark, ainsi que dans d'autres pays scandinaves. Forest School#, né en Angleterre au même moment, est un autre mouvement qui a pris de l'ampleur au niveau mondial (Ecosse, Allemagne et dans d'autres pays).

La nature est un environnement taillé sur mesure pour répondre aux besoins de base des êtres humains. Un environnement stimulant et l'enthousiasme jouent un rôle indispensable à l'apprentissage. La neurologie et les sciences cognitives s'accordent : ce que l'être humain apprend par différents canaux sensoriels (voir, toucher, sentir, entendre, goûter) s'ancre mieux dans la mémoire.

Si l'enthousiasme, la joie et le plaisir d'apprendre sont des facteurs indispensables, la proximité de la vie quotidienne avec des situations complexes et imprévisibles, l'appui sur le vivant et le concret pour ensuite aller vers l'abstrait sont des chemins bénéfiques pour l'acquisition des compétences.

L'apprentissage qui a lieu dans la classe peut être poursuivi dans la nature (classe élargie), tout comme l'environnement naturel peut être intégré au lieu d'apprentissage intérieur.

La cour : bien plus qu'un lieu parenthèse, un espace délimité et cogéré

Si la cour est un lieu avant tout dévolu au temps de récréation, principalement caractérisé par le défoulement moteur, c'est aussi un lieu qui gagne à être investi tout au long de la journée à des fins pédagogiques. Aménagée en zones de jeux spécifiques, la cour devient un espace cogéré. Au niveau des apprentissages dans les temps scolaires, la classe peut s'y rendre pour un temps restreint. Sortir permet aussi de prendre une bouffée d'oxygène, s'aérer l'esprit, redynamiser son corps afin de stimuler son attention et augmenter la vigilance nécessaire aux apprentissages.

On voit que la question de l'espace est primordiale. Elle doit être traitée durant le temps consacré aux échanges entre professionnels d'une même équipe et entre tous les partenaires de l'éducation : la réflexion sur l'exploitation de l'espace, en vue de l'aménagement des rythmes, nécessite une implication de tous les acteurs, de manière systémique.



PROPOSITION 8.1 :

mener, avec les partenaires locaux, une réflexion globale et systémique sur l'occupation et l'aménagement des espaces disponibles, dans et en dehors de l'école.

Bonnes pratiques

Une cour régulée

Plusieurs écoles rencontrées ont mis en place, au départ d'un projet initié par les enseignants ou par l'équipe extrascolaire, une gestion spécifique des espaces extérieurs de l'école (cour de récréation, jardin...).

Une directrice témoigne : « L'enquête miroir, dans le cadre du plan de pilotage, a été réalisée en classe avec les grands de maternelle. Les données recueillies m'ont beaucoup éclairée. Dans la cour des M3-P2, quand les enfants ne sont pas occupés, il y a vite des bagarres. Nous avons démarré une réflexion pour leur proposer du matériel approprié, permettant le jeu libre et à leur imaginaire de fonctionner. Cela fait partie de notre objectif bien-être. »

Concernant la régulation des cours de récréation, un directeur mentionne que « l'aménagement en zones de jeux est formidable, ça fonctionne magnifiquement bien ! Il y a eu un réel apaisement du climat dans la cour. »

Sortir des murs de l'école

Un petit nombre d'écoles rencontrées et plusieurs structures extrascolaires ont adopté l'école du dehors ; les bienfaits évoqués soutiennent l'intérêt de sortir des murs de l'enceinte de l'école.

Une formatrice souligne : « C'est la réflexion des écoles à propos du bien-être des enfants qui a donné l'impulsion aux classes du dehors. Les écoles constataient de gros problèmes de violence dans tous les milieux, plusieurs équipes ont mis en place des espaces de jeux dans les cours de récré pour arriver au constat que les zones vertes dans les cours fonctionnent du tonnerre. »

Une enseignante et conseillère pédagogique accompagne plusieurs établissements scolaires sur le chemin de l'apprentissage en extérieur. Elle observe de nombreux leviers pour l'ensemble des enfants ; que ce soit à travers des activités dirigées telles que trouver des organismes vivants à 4, 6 ou 8 pattes et les classer par famille ; construire une cabane en travaillant des concepts mathématiques ; ou alors à travers des découvertes plus sensorielles. « Je dois m'efforcer de moins intervenir, moins proposer d'activités ; l'activité libre est tellement bénéfique, certains enfants ne vont jamais dehors ; ils découvrent tout ! »

Des guides nature accompagnent les enseignants, accueillants ou animateurs qui démarrent ce type d'apprentissage.

« On observe des enfants transformés à l'extérieur », nous livre une enseignante. « Les plus difficiles deviennent les plus observateurs et inventifs... Je ne les reconnais pas. Un enfant hyperactif est moins agité. Chacun à son rythme, ils s'épanouissent. Ça se voit sur les bouilles que ça leur fait du bien. Le temps de concentration est décuplé », partage-t-elle. « 1h15 de concentration, c'est incroyable. »

« Depuis que nous pratiquons régulièrement l'école du dehors », affirme une responsable d'équipe ATL, « cela a un effet bénéfique sur les enfants et les adultes. Il arrivait que les accueillantes crient dans l'enceinte de l'école, ce n'est plus le cas quand les enfants sont dehors. Pour les enfants, notre indicateur, c'est qu'ils s'éclatent et ils apprennent à s'entraider. »

Une équipe éducative sort au minimum une fois par semaine avec toutes les classes. Les enseignantes partagent : « Dans la nature, la gestion du groupe est facilitée. La forêt permet de ne pas être les uns sur les autres. La relation au bruit est très différente aussi. Avec le contact à la nature, les enfants s'apaisent. L'autre jour, chaque enfant a passé 10 min seul et on n'a rien entendu. On revient crevés, mais c'est une fatigue saine. Depuis le début de l'année, on est rentrés une seule fois plus tôt, c'était vraiment la tempête. »

La classe flexible

Le principe de classe flexible permet de soutenir les apprentissages différemment. « Chaque enfant est différent, c'est important de travailler le concret et pas uniquement dans les petites classes », nous raconte une ancienne enseignante d'éducation physique à présent directrice. « Le périmètre en math, découvert en mouvement dans la cour de récréation, ce sera compris beaucoup plus rapidement. »

Une école ouverte vers l'extérieur et des parents partenaires

L'importance d'une école ouverte sur le reste de la communauté a été soutenue par de nombreux acteurs du scolaire et opérateurs extérieurs à l'école. Le modèle des Cités de l'Éducation, développé de manière spécifique à Reggio Emilia, est riche d'apprentissage. Plusieurs écoles rencontrées soulignent l'importance du rôle des parents dans le partenariat autour de l'école.

« Les parents vont passer quatre ans avec nous, on apprend à se connaître, on fait équipe avec eux. La co-éducation est vraiment importante. L'enfant qui voit ses parents et ses professeurs œuvrer ensemble pour lui, dans une relation chaleureuse, bénéficie d'une source d'inspiration inestimable pour l'avenir », partage une enseignante maternelle.

Une directrice raconte : « Quand j'étais enseignante dans une école avec des familles éloignées de la culture scolaire, les parents ont assisté à une leçon, ils étaient émerveillés, ils voyaient leurs enfants participatifs et ils ont pu ressentir effectivement ce que c'est une école. Cela leur a permis de trouver du sens à la classe maternelle et à leur enfant une légitimité d'apprendre. » Elle complète : « Nous invitons souvent les parents à participer à différents projets. »

Conditions particulières de mise en œuvre

Pour l'aménagement de la zone calme dans la cour, « les appels aux dons fonctionnent, mais nous aurions besoin d'un matériel varié », partage une direction d'école maternelle.

Concernant l'organisation de sorties régulières dans la nature, une organisation est nécessaire. Plusieurs enseignants partagent leurs expériences : il y a un cadre à construire, une charte à faire avec les enfants ; il faut du matériel spécifique (des loupes, une trompette pour appeler les enfants au rassemblement, un chariot de transport, du matériel didactique) et des équipements vestimentaires adéquats pour tous.

Une accueillante explique : « *Nous avons prévu du matériel supplémentaire pour les enfants qui n'arrivent pas bien couverts : bonnets, écharpes, pantalons de pluie. Une solution que nous avons vite mise en place, car le mercredi après-midi, au moment de sortir, il fallait laisser quelques enfants à l'école, car ils n'avaient pas de vêtements adéquats et ils pleuraient à chaque fois en demandant d'aller jouer dans les bois.* »

L'encadrement est nécessaire : l'idéal est deux adultes pour 15 - 20 enfants, d'après une conseillère pédagogique. « *Le coût de l'accompagnement des enseignants au début devrait être pris en charge, surtout quand cela fait partie du plan de pilotage* ». Elle ajoute : « *Parfois les équipes de primaire sont frileuses, surtout dans les écoles avec un ISE bas, j'entends parfois "nous, on ne fait rien, on se promène"... Le temps de concertation est important pour penser les activités de manière collaborative. Le plan de pilotage et les contrats d'objectifs permettent une vision de l'équipe et une information aux parents... Le délégué au contrat d'objectifs est un fameux levier* », partage une conseillère pédagogique.

« *Certains projets permettent aux écoles de rentrer dans ce type de démarche, avec des soutiens financiers et de l'accompagnement* », partage une directrice.

5 Tableau récapitulatif

Le tableau présenté ci-dessous propose une grille d'analyse pour chacune des thématiques investiguées (rythme des enfants, Accueil Temps Libre, travaux à domicile et espace). Les **objectifs** sont issus de la recherche documentaire, les **propositions** émanent essentiellement d'experts et des expériences partagées et les **bonnes pratiques** proviennent majoritairement de l'appel. Nous y avons ajouté deux rubriques : l'**envergure** des projets présentés, échelonnés de 1 à 4 (voir légende) et les **moyens** additionnels nécessaires.

Ce tableau a été réalisé avec l'objectif de mettre en avant l'ensemble des éléments utiles dans le cadre de la préparation du lancement de l'appel.

Légende :

	: Objectif		Envergure
	: Proposition	Niveau 1 :	projet à l'échelle d'une classe, d'un accueil extrascolaire, porté par un enseignant et/ou la puéricultrice ou l'accueillant.
	: Bonne pratique	Niveau 2 :	projet à l'échelle d'une équipe pédagogique, porté par la direction.
	: Envergure	Niveau 3 :	projet à l'échelle d'une équipe pédagogique + d'une équipe AES type 1, porté par la direction.
	: Moyens	Niveau 4 :	projet à l'échelle d'une école en partenariat avec un/des opérateurs(s) ATL, porté par les directions de chaque institution.

 Au plus près du rythme de l'enfant 1 - Respecter le besoin de sommeil nocturne et diurne de l'enfant.			
			
Débuter la journée scolaire à partir de 8h30.	La plupart des écoles rencontrées : début de la journée scolaire à 8h30, une à 8h45.	2 ou 3	
Encourager la sieste, pour tous les enfants qui en ont besoin, et très certainement pour les plus jeunes, en aménageant les conditions propices à l'endormissement et en dégagant un temps de deux heures pour son organisation.	Plusieurs écoles : sieste à la carte, chacun s'éveille à son rythme ; temps consacré : 2h.	2 ou 3	Local aménagé. Encadrement sieste + Encadrement enfants éveillés. + Budget matériel.
	3 écoles maternelles : sieste possible pour tous, le mercredi en ATL.	3	

Au plus près du rythme de l'enfant



2 - Instaurer des transitions entre les temps familiaux et les temps collectifs (scolaires ou extrascolaires), mais aussi lors de certains changements spatio-temporels survenant au cours de la journée.



Prendre soin du moment d'accueil journalier, pour que chaque enfant puisse entrer dans le collectif à son rythme.	3 écoles maternelles : temps d'accueil en AES, rituel en connaissance des besoins de chaque enfant/famille.	de 1 à 3	Taux d'encadrement suffisant pour l'accueil.
	1 école maternelle : accueil spécifique pour CA-M1, accueillante référente et espace dédié.	de 1 à 3	Taux d'encadrement suffisant pour l'accueil et pérennité des équipes.
	1 école maternelle : temps d'accueil en classe.	1 ou 2	
Aménager un moment de transition en classe, un « sas », avant l'entrée dans les apprentissages, en particulier le matin.	2 écoles primaires + 3 écoles maternelles : temps d'accueil libre en classe. <ul style="list-style-type: none"> • 8h15-8h30 (prim.) : prise en charge par enseignants. • 8h30-8h45 (mat.) : prise en charge commune enseignants et AES. 	2 ou 3	Augmentation temps de surveillance enseignants + accueil cour et/ou AES classe.
	1 école primaire : quart d'heure lecture de 8h30 à 8h45 en classe.	2	
	1 école fondamentale : temps de mise en route individuel 8h30-9h.	2	
	1 école fondamentale : quart d'heure lecture au retour de récréation du matin.	2	
	1 école : moment d'écoute musicale au retour de récréation.	2	

Au plus près du rythme de l'enfant



3 - Tenir compte de la fluctuation de l'attention des enfants au cours de la journée, marquée par une alternance entre des temps d'éveil actifs et des temps d'éveil passifs.



Organiser des temps de pause réguliers au cours de la journée.	Plusieurs écoles : coin doux dans toutes les classes, et dans local ATL.	De 1 à 3	Budget matériel.
	1 école maternelle : table de pique-nique pour les collations en « libre-service ».	1 ou 2	
Proposer des moments « remobilisateurs » de l'attention (mouvement, retour à soi, respiration, aération, hydratation).	1 école : atelier Qi gong avec un spécialiste dans le but de pratiquer en autonomie.	2 ou 3	Formation des enseignants et accueillants.
	Plusieurs écoles : pleine conscience, relaxation, mouvements, expression des émotions.	De 1 à 3	Formation des enseignants et accueillants.
	3 écoles fondamentales : relaxation, jeux collectifs, lecture après la pause méridienne.	2	
	1 école secondaire P45 > quart d'heure lecture en début de PM.	1 ou 2	
Alterner les propositions faites à l'enfant en matière de supports et de pratiques pédagogiques.	2 écoles : choix de l'assise laissé à l'enfant.	1 ou 2	Budget matériel.
	1 école : « classe flexible » divers lieux d'apprentissage (dans la classe, dans un autre local, à l'extérieur).	1 ou 2	Budget matériel.
	Plusieurs écoles secondaires : P45 > ateliers quotidiens ou hebdomadaires encadrés par enseignants.	2	Budget matériel.
	Classes verticales : artistique, éveil, ceintures de compétences.	2	Temps concertation, flexibilité horaire enseignants et taux d'encadrement suffisant.
Placer les activités sollicitant le plus l'intellectuel et les nouveaux apprentissages en deuxième partie de matinée et, pour les enfants de primaire, en deuxième partie d'après-midi.	4 écoles : 4P en AM et 2P en PM.	2 ou 3	
	Plusieurs écoles : priorité aux matières sollicitant le plus le cognitif en AM.	1 ou 2	
	Plusieurs écoles : priorité au sport, ateliers nature, bricolage, éveil, expériences scientifiques, travail en autonomie... en 1re partie de PM.	De 1 à 4	Disponibilité de maîtres spéciaux/ animateurs en PM + accord horaire transport bus et piscine/hall sportif.
	1 école spécialisée : ateliers de l'après-midi.	De 1 à 4	Encadrement par animateurs extérieurs.
	1 école fondamentale : allongement horaire AM (+40'), activités culturelles et sportives en PM.	4	Concertation et encadrement par animateurs extérieurs.
Aménager un temps de repos et de détente au début de l'après-midi pour les enfants qui ne font plus la sieste.	Plusieurs écoles : coin doux dans toutes les classes, et dans local ATL.	De 1 à 3	
	Plusieurs écoles : moment calme au retour de la pause méridienne.	1 ou 2	

Au plus près du rythme de l'enfant



4 - Tenir compte des différences entre les tranches d'âges en matière de fluctuation de l'attention, de besoins physiologiques et de maturité cognitive et affective.



Aménager les horaires selon l'âge des enfants.	1 école secondaire : horaire fin des cours selon les âges.	2	
	Plusieurs écoles : temps et/ou lieux de récréation et de repas séparés en fonction des âges.	De 1 à 3	Collaboration enseignants-AES. Taux d'encadrement suffisant pour différents services.
Organiser le temps de repas vers 11h30 et la sieste à partir de 12h-12h30 pour les tout-petits.	Plusieurs écoles : repas à 11h30-11h45 et sieste dès 12h-12h30.	De 1 à 3	Collaboration enseignants-AES. Taux d'encadrement suffisant pour différents services.
Ajuster le rythme et le programme de la journée aux besoins affectifs, sociaux, moteurs et physiologiques des tout-petits.	Directeur d'1 école fondamentale : importance de s'adapter au rythme des enfants > flexibilité entre programme prévu et réalisé.	De 1 à 3	Taux d'encadrement suffisant.
	1 institutrice CA : adapte son programme selon rythme des enfants.	De 1 à 3	Taux d'encadrement suffisant.



Accueil Temps Libre (ATL)

5 - Reconnaître la fonction éducative de l'accueil temps libre en complémentarité de la fonction pédagogique des temps scolaires.



Opérer un décloisonnement structurel entre l'éducation formelle, informelle et non formelle pour une complémentarité entre les différents secteurs.	1 école : collaboration avec divers acteurs (centre culturel, jeunesses musicales, clubs sportifs...) pour ateliers hebdomadaires.	4	Temps de concertation dans horaires enseignants et partenaires. Proposition : collaboration Académies à partir de 13h. Bus pour les déplacements.
Organiser des temps de concertation entre les différents acteurs de l'école et de l'ATL.	1 EDD : concertation avec équipes éducatives écoles.	4	Temps de concertation.
	Plusieurs écoles : soin aux transitions AES — scolaire.	3	Temps de concertation + chevauchement horaire enseignants-AES.
	1 opérateur ATL : concertation pour projets en complémentarité + réunion suivi élèves.	3 ou 4	Temps de concertation.
Mutualiser les moyens et les espaces entre le milieu scolaire et l'ATL.	1 EDD : partenariat avec écoles pour locaux et matériel.	4	Temps de concertation.
	1 école fondamentale : partenariat avec différents acteurs du quartier pour prêt de locaux durant l'année et vacances.	4	Temps de concertation.
	1 école au Québec : temps extrascolaire pris en charge dans l'école par le « service de garde », activités proposées > pause méridienne et fin de journée + nombreuses journées pédagogiques.	4	Encadrement par personnel compétent.
	Plusieurs écoles : locaux partagés temps scolaire et ATL.	3 ou 4	Coordination.
Améliorer les taux d'encadrement, valoriser les statuts des professionnels de l'Accueil Temps Libre et œuvrer à la continuité relationnelle auprès des enfants.	1 école maternelle : accueillante référente par groupe d'enfants tout au long de la journée.	3	Pérennité équipe AES.
	1 école fondamentale : temps libre à midi, ateliers en hiver .	3 ou 4	Taux d'encadrement, formation du personnel et remplacement du personnel lors des formations.
	1 coordination ATL : encadrement des temps de travaux « à domicile » + école du dehors.	3 ou 4	Taux d'encadrement, pérennité des équipes, formation, temps de concertation.
	1 opérateur ATL : activités en pause méridienne, fonctionnement avec statuts très variés (Volontaires, Articles 60, ALE, Article 17, Contrats étudiants).	4	Taux d'encadrement, formation, pérennité des équipes, temps de concertation.



Accueil Temps Libre (ATL)

6 - Articuler les temps scolaires et d'accueil temps libre pour répondre à l'ensemble des besoins de tous les enfants.



Proposer des activités gratuites, accessibles, variées et enrichissantes à tous les enfants, à chaque moment concerné par l'ATL.	La plupart des écoles interrogées : activités sportives, culturelles ou artistiques organisées en pause méridienne payantes.	3 ou 4	Budget pour locaux, matériel, encadrement (P45).
	1 école : ateliers hebdomadaires gratuits > animateurs volontaires, enseignants en concertation.	3 ou 4	Encadrement animateurs + budget matériel.
	1 école : ateliers gratuits en hiver.	3 ou 4	Encadrement animateurs, partenariat avec acteurs locaux (clubs sportifs, Centre culturel...) et coordination ATL.
	1 école fondamentale : ateliers à la pause méridienne et après 16h.	3 ou 4	Taux d'encadrement et formation équipe ATL.
Allonger et aménager la pause méridienne pour y proposer, dans le cadre de partenariats, des expériences culturelles, artistiques, ludiques et sportives.	Projets DAS : ateliers gratuits principalement à la pause méridienne.	De 2 à 4	Encadrement, locaux, matériel, temps de concertation.
	Plusieurs écoles : activités pause méridienne.	3 ou 4	Encadrement, locaux, matériel.
	1 opérateur ATL : ateliers de 30' gratuits en pause méridienne. Choix d'activités.	3 ou 4	Encadrement. (soutien financier 10.000 € = 12 activités de 30' - 120 enfants), locaux, coordination.
Une approche intégrale et intersectorielle autour de l'enfant par des accords de coopération entre opérateurs d'un même espace géographique.	Modèle Brede School.	4	Coordination, encadrement, locaux, matériel.
	2 écoles secondaires : ateliers du jeudi PM (activités ou remédiation).	4	P45/P90 > enseignants + coordination et engagement partenaires locaux.
	Plusieurs écoles fondamentales : projets avec le quartier : ASBL, potager citoyen, ... ; partenaires extérieurs : chantier international ; implication des parents.	4	Temps de concertation avec partenaires et communication avec parents. Coordination locaux/matériel.
	1 école fondamentale, activités culturelles et sportives en PM.	4	Augmentation des périodes psychomot. et enseignants édu. physique et/ou encadrement animateurs extérieurs, temps de concertation, accord avec partenaires locaux (clubs sportifs, opérateurs culturels...), soutien financier sorties culturelles, transport scolaire.



Travaux à domicile (TAD)

7 - Prendre en compte le temps consacré aux travaux dits « à domicile » dans l'aménagement de la journée scolaire.



Respecter le temps consacré aux travaux à domicile au regard de la législation existante.	La plupart des personnes interrogées : limites du temps consacré aux devoirs et leçons.	1 ou 2	
	1 coordination ATL > 5 écoles fondamentales : accueil non obligatoire pour TAD en AES, décret ATL.	3 ou 4	Encadrement par personnel compétent, formations, collaboration enseignants et AES et parents.
Intégrer à la journée scolaire les travaux prévus initialement à domicile.	Certaines écoles : travaux à domicile intégrés à la journée scolaire.	2 ou 3	Allongement horaire enseignants ou encadrement par personnel compétent. + Allongement de la journée scolaire.
	Projets DAS.	De 2 à 4	Encadrement, locaux, matériel, temps de concertation.
	1 école fondamentale : « école du progrès » et étude dirigée.	2 ou 3	Allongement horaire enseignants.
Favoriser les collaborations entre les différents acteurs : école, parents, EDD, opérateurs de l'extrascolaire, associatif... autour de ces temps de devoirs et leçons.	1 école : ateliers lecture parents-enfants.	2	Allongement horaire enseignants.
	Plusieurs écoles : réunions parents pour explications « contrat-devoirs », logiciel de suivi des devoirs.	2	
	Plusieurs écoles : TAD pris en charge par équipes AES.	3	Concertation, encadrement par personnel compétent.



Espace

8 - Agencer l'aménagement du temps et l'occupation de l'espace.



Mener, avec les partenaires locaux, une réflexion globale et systémique sur l'occupation et l'aménagement des espaces disponibles, dans et en dehors de l'école.	Plusieurs écoles : création de zones de jeux dans la cour de récréation.	3	Concertation équipe éducative + budget aménagements + encadrement ATL.
	Plusieurs écoles (dont 1 en partenariat avec ATL) : école du dehors.	De 2 à 4	Formation enseignants/accueillants ou prise en charge par animateur extérieur (guides nature, CRIE) > concertation enseignants, accueillants et animateurs. Budget matériel/équipement. Autorisations pour l'occupation des lieux (bois, prairie, parc...). Transport enfants, encadrement supplémentaire.
	Classes « flexibles », intérieur et extérieur.	De 1 à 4	Concertation avec les partenaires + matériel.

6. Points d'attention

Les leviers et les freins en lien à l'aménagement de la journée scolaire identifiés par les répondants sont répertoriés ci-dessous. Les différents éléments ne sont pas classés par ordre d'importance.

 LEVIERS	
La réflexion en équipe, l'équipe porte le projet	Un taux d'encadrement suffisant et la stabilité des équipes
Le travail sur le plan de pilotage permettant de consacrer des heures pour le dialogue (le travail collaboratif)	Le financement par des appels à projets
Le leadership dynamique de la direction, d'une personne en particulier	La multiculturalité représentée dans les équipes
La cohérence entre les professionnels	Le subventionnement structurel
La collaboration entre collègues et avec d'autres partenaires	Le cadre, le bâti, le matériel
Un Projet pédagogique ou un Projet d'accueil fort	La flexibilité du nombre de périodes hebdomadaires
La collaboration avec les parents	Un projet global de changement
Le soutien institutionnel	L'ouverture de l'école sur le monde extérieur
Les mesures sanitaires liées au Covid	La connaissance des travaux en chronobiologie, du développement de l'enfant
La créativité des équipes (classe flexible, école du dehors...)	L'observation du mal-être des enfants
L'accès et la disponibilité d'un local	L'évolution vers une autre forme de pédagogie

 FREINS	
La résistance au changement dans les équipes, chez les parents	Le manque d'un local à disposition
Le manque de concertation entre les secteurs	Les mesures sanitaires liées au Covid
La vision de l'enseignant sur sa fonction : « on n'est pas des animateurs, ce n'est pas notre boulot ! »	Le manque de moyens financiers
Les résistances culturelles : représentations non fondées et croyances	Le manque de flexibilité des horaires (insécabilité des périodes)
Le manque de temps de réunion	Le peu de marge de manœuvre dans les aménagements horaires, le programme à suivre
Le manque de matériel	Les contraintes extérieures : horaire de bus, horaire de livraison des repas
Les taux d'encadrement insuffisant	Le manque de connaissance, de formation

Les mesures sanitaires liées au Covid ont eu des effets contraires. Dans certaines structures, les répondants ont identifié le Covid comme un frein, empêchant depuis de longs mois l'organisation d'activités multi-âges, par exemple. De gros manques ont été ressentis sur le terrain par d'autres, nous confiant leur désir de rapidement pouvoir retrouver plus de souplesse dans leur organisation.

D'autres répondants ont pu se saisir des contraintes liées à l'actualité et en faire un moteur de changement. Il s'agit, notamment, des lieux où les récréations séparées en fonction des âges ou un accueil proposé directement en classe étaient organisés. Les personnes rencontrées nous ont fait part d'effets inattendus qu'ils souhaiteraient voir se poursuivre, au point de décider en équipe de garder ces aménagements même après que les mesures sanitaires soient levées.

Nous avons pu constater qu'une connaissance pointue dans les théories du développement et des travaux des chronobiologistes influence positivement certains acteurs qui ont réalisé des aménagements dans le but de se rapprocher du rythme naturel des enfants. Ils nomment ce bagage comme étant un levier principal de changement. *« C'est tellement important de connaître tout ça, je me rends compte que peu y sont sensibilisés. Pourtant, c'est depuis que j'ai appris les notions développées par les chronobiologistes que j'ai pu proposer ces changements. Au début, l'équipe était sceptique, alors, je l'ai fait moi-même. Mais très vite ils se sont rendu compte des bienfaits pour les enfants et maintenant, on ne voudrait pas revenir en arrière. Il y a quelque chose à repenser dans la formation initiale sur les rythmes »* déclare un directeur d'école fondamentale.

Les exemples du terrain illustrent que le temps n'est pas élastique. À propos de leurs aménagements, certains répondants partagent : *« Ce que l'on gagne quelque part, on le perd ailleurs. »* Ainsi, à quelques reprises, certaines propositions semblent se contredire. Par exemple, une institution qui donne plus de place au sport en ajoutant 4 heures à la semaine des élèves a fait le choix de débiter chaque journée 40 minutes plus tôt —la proposition étant de ne pas commencer la journée scolaire avant 8h30. Si le peu de marge de manœuvre possible et les programmes à suivre sont pointés comme un frein au changement, les répondants sont conscients que le fait de bouger une plage horaire a un effet domino qu'il importe de mesurer. Plus largement, il est relevé par plusieurs acteurs de terrain que l'allongement de la journée scolaire ne doit pas conduire à une surcharge pour les élèves.

Repenser la journée de l'enfant nécessite un réaménagement des temps d'apprentissage, d'activités et de pause, des temps de travail collectif et en autonomie, des transitions entre les temps scolaires et extrascolaires. Tous les répondants interrogés sont en mouvement mais ont souligné le besoin de moyens, tant humains que matériels, pour pouvoir poursuivre leurs efforts. Les bonnes pratiques ont été répertoriées selon différentes envergures. Certaines adaptations sont déjà possibles en étant portées par une personne. Néanmoins, l'impact sera plus fort si les membres de l'équipe additionnent leurs efforts. D'autres aménagements nécessitent une collaboration solide avec des partenaires en dehors de l'école. Ils réclament des moyens de plus grande ampleur en termes d'espace, de temps de concertation et de taux d'encadrement.

La majorité des répondants ont témoigné de la nécessité de l'ouverture vers l'extérieur, la collaboration avec les partenaires locaux et le décloisonnement des secteurs.

Plusieurs exemples de terrain sont parlants et viennent confirmer des apports théoriques : les aménagements des rythmes scolaires journaliers selon le respect des rythmes biologiques des enfants ont un effet exponentiel

pour les enfants issus de milieux précarisés. Certaines modifications pourraient dès lors permettre d'aplanir le lien entre inégalité sociale et inégalité scolaire.

La voix des enfants est importante. La recherche sur la pause méridienne a été nourrie par leurs commentaires et les enquêtes miroirs ont été très éclairantes pour plusieurs directions. Les enfants et leurs parents enrichissent également les analyses des besoins dans le secteur de l'ATL et des Écoles de Devoirs.

7. Conclusion

L'objectif de notre mission était bien ciblé : dresser une cartographie non exhaustive des bonnes pratiques du terrain en matière de rythmes journaliers dans les écoles du fondamental pour affiner les priorités et critères de sélection d'un futur appel à projets en FWB.

Pour ce faire, nous avons voulu mettre en lumière les principaux enseignements issus d'une recherche documentaire à propos de la chronobiologie, de l'Accueil Temps Libre, des travaux à domicile et de l'espace. Sur base de ces leçons, déclinées en termes d'objectifs, et des expériences du terrain, des propositions concrètes ont été identifiées.

La diversité des projets recensés sur une courte période, bousculée par les effets de la pandémie, et les interactions stimulantes avec les porteurs de projet indiquent qu'il existe une curiosité, une ouverture, voire une mobilisation pour poursuivre et développer des nouvelles bonnes pratiques dans les trois grands domaines préidentifiés : le rythme des enfants, les liens entre l'école et l'Accueil Temps Libre et les travaux à domicile. Ces pratiques peuvent être modestes ou plus ambitieuses, demander des moyens en termes budgétaires, en termes de temps pour la concertation, la formation ou la gestion de partenariats... Un quatrième domaine est aussi apparu : celui de l'espace, "troisième pédagogue", nécessaire à prendre en compte pour un temps de qualité. L'analyse a aussi révélé toute une série de leviers et de freins rencontrés par les porteurs de projets, et plusieurs points d'attention ont été soulevés.

L'approche '*bottom-up*', qui consiste à partir des expériences, constats et idées en provenance du terrain, semble pouvoir être prolongée par un appel qui permettra d'affiner encore la compréhension des bonnes pratiques possibles.

8. Bibliographie

- **AUJEAN Stéphane**, *Enquête sur le temps de midi dans les établissements de l'enseignement fondamental ordinaire de la région bruxelloise*, Bruxelles, Observatoire de l'enfant, Cocof, 2016
- **BOCART S.**, « L'école peine à trouver son rythme », *La Libre Belgique*, 15 avril 2013
- **BOUCHAT Céline**, *Transition. L'entrée à l'école des enfants de deux ans et demi*, Bruxelles, asbl FRAJE, 2018
- **BOUCHAT Céline, FAVRESSE Christel et MASSON Marie**, *La journée d'un enfant en classe d'accueil. Recherche pluridisciplinaire*. Bruxelles, asbl FRAJE, Coll Focus, 2014
- **CAFFIEUX Christine**, *Faire la classe à l'école maternelle*, Bruxelles, De Boeck, 2017
- **CAVET A.**, « Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs », *Dossier d'actualité n°60 INRP*, février 2011
- **CREPON Pierre, HOMEYER Pascale, RACLE Gabriel, ZANONI Marc**, *Rythmes de vie et scolarité. De la naissance à l'adolescence*, Paris, Retz, 1993
- **DAVID Julie, DEGRAEF Véronique, MOTTINT Joëlle et coll.**, *Voir l'école maternelle en Grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2019
- **DE SPIEGELAERE Myriam, RACAPE Judith, SOW Mouctar**, *Pauvreté et trajectoires migratoires : influence sur la santé autour de la naissance*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2017
- **DELMON Marion, HESSE Christine**, *Enquête quantitative auprès de 1000 enfants de 5 à 12 ans en FWB en vue de mieux connaître leur point de vue sur l'organisation de la pause méridienne dans les écoles*, Bruxelles, Sonecom pour l'OEJAJ, 2020
- **GOUDEAU Sébastien**, *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ?*, Grenoble, UGA Editions, 2020
- **HOUGHTON Peter & WORROLL Jane**, *L'école de la Forêt*, Paris, Ulmer, 2019
- **LAHIRE Bernard** (sous la direction de), *Enfances de classe, de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019
- **LALOUX Cécile**, *Les nouveaux rythmes en maternelle*, Futuroscope, Canopé, 2014
- **LONTIE Michaël**, « Dans le bon rythme », in *Les parents et l'école N°89*, UFAPEC, décembre-janvier-février 2015-2016
- **MACKAY Margot, STRUYF Emilie**, *Analyse du modèle des Brede Scholen*, Bruxelles, Be Education, 2020
- **MASSON Marie**, *Les premiers pas à l'école. Rythmes et besoins de l'enfant*, Bruxelles, asbl FRAJE, 2019
- **MASSON Marie**, *Introduire l'enfant au social*, Bruxelles, Yapaka, 2016
- **MONTAGNER Hubert**, *Les rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace*, Paris, Stock-Laurence Pernoud, 1983
- **OEJAJ**, *Analyses des besoins des communes en matière d'accueil durant le temps libre*, Bruxelles, 2019
- **ORTMANN Georges, HANARD Audrey**, *Etude de faisabilité visant à explorer les conditions d'acceptabilité du projet de réforme de rythmes scolaires annuels « 7/2 »*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2018
- **PIRLS**, *Questionnaire sur l'apprentissage de la lecture, 4e primaire*, 2006
- **TESTU François, FONTAINE Roger**, *L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*, Paris, Calmann-Lévy, 2001
- **TESTU François**, *Rythmes de vie et rythmes scolaires. Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*, Issy-les-Moulineaux, Elsevier-Masson, 2008
- **TESTU François**, *Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève*, Futuroscope, Canopé, 2015
- **WAUQUIEZ Sarah, BARRAS Nathalie, HENZI Martina**, *L'école à ciel ouvert*, Fondation Silviva, Neuchâtel - Ormans, Salamandre, 2019
- **WILLOT Isabelle**, *Le Soir*, 11 mars 2000
- Dossier **FAPEO** n°7 (avec le soutien de la Communauté française), « Rythmes scolaires – rythmes de vie », 1994

Sitographie

- Art Basics for Children, Basisbox, <http://www.abc-web.be/basisbox/?lang=fr>, consulté le 25 février 2021
- DUBOIS Emilie, *Reggio Emilia, Ville Éducative. La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale*, Cairn.info, 2013, <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2013-2-page-83.htm>, consulté le 23 mars 2021
- *Les devoirs à domicile : injustes et sources de stress ?*, enseignons.be, 8 septembre 2012, <https://www.enseignons.be/actualites/2012/09/08/devoirs-domicile-injustes-sources-stress>, consulté le 13 juillet 2016
- MONTAGNER Hubert, *Les rythmes scolaires sont-ils adaptés aux besoins des enfants*, le café pédagogique, l'expresso, http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2008/09/Montagner_rythmesscolaires.aspx, consulté le 22 mars 2021
- *Pacte d'Excellence – Avis N°3 du Groupe central*, enseignement.be, mars 2017, http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ, consulté le 6 octobre 2020
- Vade-Mecum du bruit dans les écoles. Combattre le bruit dans les écoles, pourquoi et comment ? Bruxelles-Environnement, 2014, https://document.environnement.brussels/opac_css/elecfile/GIDS_230114_VadeBruitEcolFR.pdf, consulté le 20 avril 2021
- National Sleep Foundation <https://www.sleepfoundation.org/how-sleep-works/how-much-sleep-do-we-really-need>, consulté le 22 février 2021

9. Annexes

1

Appel à bonnes pratiques

E-mailing

Cette e-news est illisible? Lisez-la sur kbs-frb.be

 **Fondation
Roi Baudouin**
Agir ensemble pour une société meilleure

19 janvier 2021
kbs-frb.be

RYTHMES JOURNALIERS DANS LES ECOLES



Collecte d'informations et repérage de bonnes pratiques

La Fondation Roi Baudouin, en collaboration avec les Ministres de l'Enseignement et de l'Enfance de la FWB, souhaite collecter des bonnes pratiques en matière d'adaptation des **rythmes journaliers dans les écoles**. Cet appel au partage **d'expériences** est le point de départ d'une étude de faisabilité sur cette thématique.

Vous avez connaissance ou vous développez des projets pilotes ou des pratiques d'adaptation des rythmes journaliers dans vos écoles (par exemple, en intégrant des travaux à domicile dans la journée scolaire, en adaptant les horaires de l'accueil extrascolaire ou en adaptant davantage le rythme scolaire au rythme biologique de l'enfant) ?

Nous sommes très intéressés de les découvrir dans le cadre de cette recherche.

Pour nous faire part de ces pratiques, vous pouvez :

- [Remplir un bref questionnaire via ce lien](#)
- Nous contacter directement via l'adresse mail dehemptinne.m@mandate.kbs-frb.be (Maïté de Hemptinne), en mentionnant si vous souhaitez être recontacté par mail ou téléphone.

Grâce au partage de vos pratiques, nous communiquerons avec la personne de contact pour récolter de l'information supplémentaire et prévoir un court entretien semi-directif.

Nous vous remercions de votre collaboration !

La Fondation Roi Baudouin



Fondation
Roi Baudouin

Agir ensemble pour une société meilleure

Rythmes journaliers dans les écoles : appel aux expériences

La Fondation Roi Baudouin, en collaboration avec les Ministres de l'Enseignement et de l'Enfance de la FWB, souhaite collecter des bonnes pratiques en matière d'adaptation des rythmes journaliers dans les écoles. Cet appel au partage d'expériences est le point de départ d'une étude de faisabilité sur cette thématique dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence.

Vous avez connaissance ou vous développez des projets pilotes ou des pratiques d'adaptation des rythmes journaliers dans vos écoles ? Nous sommes très intéressés de les découvrir dans le cadre de cette recherche.

1. Coordonnées

Nom, prénom

Fonction (enseignant, directeur d'école, parent, actif dans une structure extrascolaire,...)

E-mail

Téléphone/GSM

2. Connaissez-vous ou développez-vous des projets pilotes ou des pratiques d'adaptation des rythmes journaliers dans des écoles ? Si oui : quelles sont les coordonnées de cette école ou de la structure extrascolaire qui porte le projet ?

Nom école/organisation

Adresse

Personne de contact (Prénom, Nom)

E-mail personne de contact

Téléphone personne de contact

3. Quelle est la sphère visée par le projet ? (plusieurs réponses possibles)

- intégration des travaux à domicile dans la journée scolaire
- intégration d'activités extrascolaires à l'école ou adaptation des horaires de l'accueil extrascolaire
- meilleure adéquation du rythme scolaire au rythme biologique de l'enfant

4. Pourriez-vous décrire brièvement l'organisation pratique dans l'école et les objectifs visés par ce projet/cette pratique ?

5. Si vous souhaitez partager avec nous des documents concernant ce ou ces projets (projet d'école, projet d'accueil, plan de pilotage,...), vous pouvez le faire ici.

Seuls les fichiers PDF, DOC, DOCX, PNG, JPG, JPEG, GIF sont pris en charge.

[Choisir un fichier](#) Aucun fichier n'a été choisi

Grâce au partage de vos pratiques, nous communiquerons avec la personne de contact pour récolter de l'information supplémentaire et prévoir un court entretien semi-directif.

Un grand merci de votre collaboration !

La Fondation Roi Baudouin

Terminé

2

Questionnaire d'entretien semi-directif

1. Présentation du professionnel et de son institution

- O Comment présenteriez-vous votre école/milieu d'accueil/... à une personne qui le découvre pour la première fois ? Son « identité », ses forces ? Son actualité récente ?
- O Comment décririez-vous le public de votre école ? Homogénéité ou mixité sociale et culturelle ?

2. Racontez-nous : quels sont les aménagements ou les pratiques que vous avez instaurés concernant une adaptation du rythme journalier des enfants au sein de votre établissement/ milieu d'accueil ?

O **Description : concrètement...**

- En quoi consiste l'adaptation ?
- De quoi avez-vous eu besoin ?

O **Déroulement** : y a-t-il des étapes, des moments clés, des écueils... qui méritent notre attention ?

O **Motivations** : quelle.s observation.s, quelle.s situation.s ont motivé cette adaptation du rythme journalier ? Pourquoi avoir lancé ce projet ?

O **Objectifs** : quels sont ou quels étaient les objectifs poursuivis ? Quel est l'effet ou quels sont les effets attendus ? Interroger ce lien s'il n'apparaît pas de manière évidente.

O **Moyens alloués à ce projet ?**

- Encadrement humain : horaires, engagement de personnel, augmentation d'un taux d'encadrement...
- Espace : aménagement, changement... ?
- Matériel : achats, ...
- Règles, projet d'accueil, ROI, projet pédagogique...
- Qu'avez-vous dû modifier ?

O **Communication** ? Verbale ? Ecrite ? Comment avez-vous communiqué au sujet de ce projet vis-à-vis des parents ?

O **Réactions** ?

- Comment ont réagi/réagissent les enfants ? Y a-t-il des réactions particulières dont vous pouvez nous faire part ? (Même si un cas particulier)
- Avez-vous eu des réactions des parents ? Racontez. (Positif ou négatif)

O **Leviers** : avez-vous rencontré des éléments facilitateurs au cours de la mise en place de ce projet ?

- **Événement particulier**, situation particulière, période Covid ?
- Aviez-vous **une force/ un atout** particulier pour la mise en place de ce projet :
 - En matière de ressources humaines ? (Encadrement, les professionnels)
 - En ce qui concerne le public ?
 - En matière d'espace ?
 - Du point de vue des ressources matérielles ?

- **Avez-vous pu compter sur le soutien/l'engagement de ... ?**
 - De l'équipe pédagogique ?
 - D'autres professionnels : Accueillants extrascolaires ? EDD ? Centre culturel ? **Alliances et partenariats ?** Lesquels et comment ?
 - De la hiérarchie ?
 - Des parents ?
 - Des enfants ?
- **Freins : avez-vous rencontré des difficultés au cours de la mise en place de ce projet ?**
 - **Événement particulier**, situation particulière, période covid ?
 - **Manquements, faiblesses :**
 - Sur le plan des ressources humaines
 - Du point de vue du public
 - En ce qui concerne l'espace (intérieur et extérieur)
 - En ce qui concerne l'environnement et les ressources matérielles
 - **Résistance ou opposition (implicite ou explicite) de certains acteurs ?**
 - De l'équipe pédagogique ?
 - De l'équipe au sens plus large : les professionnels qui interviennent au cours de la journée des enfants à l'école ? Accueillants extrascolaires ?
 - De la hiérarchie ?
 - Des parents ?
 - Des enfants ? D'un enfant ?

3. Quels sont les effets de cette pratique/adaptation ? Effets bénéfiques ?

- **Estimez-vous avoir atteint vos objectifs ? A quoi le voyez-vous ? (Indicateurs)**
- **Effets bénéfiques ? (// IV. Trois dimensions visées par les pratiques d'adaptation)**
 - **A qui cela profite ? A qui cela profite le plus ?**
 - **Sur les groupes d'enfants**, les dynamiques de groupe, l'ambiance en classe ou dans la cour ? Plus de coopération, moins de conflits entre enfants, moins de conflits avec les adultes, moins de phénomènes d'exclusion... Plus de concentration, moins de fatigue
 - **Sur les enfants, individuellement ?** Moins d'absentéisme, moins de signes de détresse, moins de fatigue, plus de participation, plus de concentration, amélioration de l'engagement dans les apprentissages scolaires, amélioration des résultats scolaires...
 - **Sur les relations familles-écoles ?** Impact positif sur l'implication des parents ? Renforcement de la participation parentale, moins de conflits familles – institutions, meilleure communication...
- **Effets inattendus ? (Positifs ou négatifs)**

4. Questions conditionnelles (si nécessaire) – avec le recul ou pour la suite... :

- Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez changer dans votre projet ?
- Dans un idéal, que rêveriez-vous de mettre en place en ce qui concerne les rythmes scolaires journaliers ?

5. perspectives :

Quelle évolution, suite au projet à court et moyen terme ?

3 Tableau comparatif des rythmes selon les âges

Nous avons opéré un choix parmi plusieurs informations chiffrées parfois sensiblement divergentes pour ne garder que les valeurs les plus générales.

	3-6 ans	6-8 ans	8-10 ans	10-12 ans
Nombre d'heures de sommeil total par 24h (nocturne & diurne) ⁴⁸	10 à 13h	9 à 11h	9 à 11h	9 à 11h
Durée de sieste ⁴⁹	83 min (en moyenne)	-	-	-
Capacité journalière de travail intellectuel utile ⁵⁰	-	2h/j	3h/j	4 à 5h/j
Durée maximale d'une période d'attention soutenue ⁵¹	Quelques minutes	15'	20'	25'
Fluctuation de l'attention ⁵²	Successions rapides de temps de vigilance et d'inattention Vigilance haute chez les 2.5-3.5 ans : 8h30 à 9h30 Vigilance diminue jusque fin de matinée Chute vigilance : 11h30-12h Remontée de la vigilance après la sieste	Vigilance faible : 8h30-9h30 Vigilance haute : 9h30-12h (optimisé par 1 pause de 20 à 30' au milieu) Chute vigilance : 12h-15h Remontée de la vigilance vers 15h à partir de 9 ans, vers 14h pour les 10-12 ans		

⁴⁸ National Sleep Foundation <https://www.sleepfoundation.org/how-sleep-works/how-much-sleep-do-we-really-need>

⁴⁹ CREPON Pierre et coll., Rythmes de vie et scolarité, 1993

⁵⁰ Dossier FAPEO n°7 (avec le soutien de la Communauté française) Rythmes scolaires – rythmes de vie, 1994

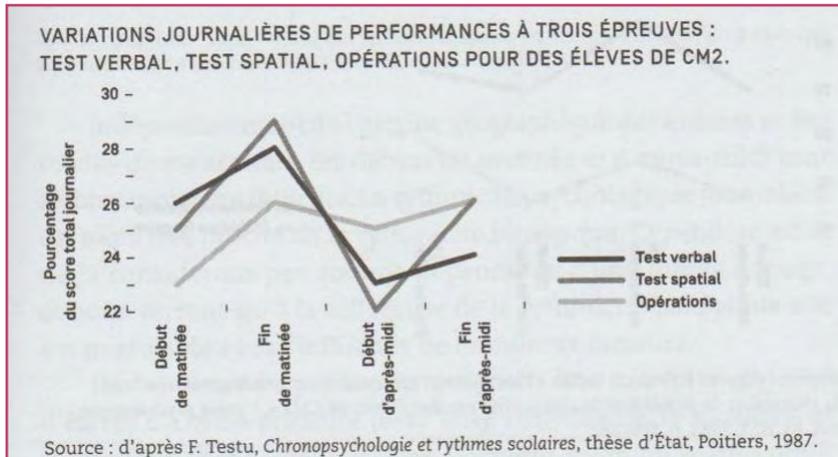
⁵¹ Ibid.

⁵² TESTU François, Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève, Canopé, 2015

⁵³ CREPON Pierre et coll. Op cit.

4

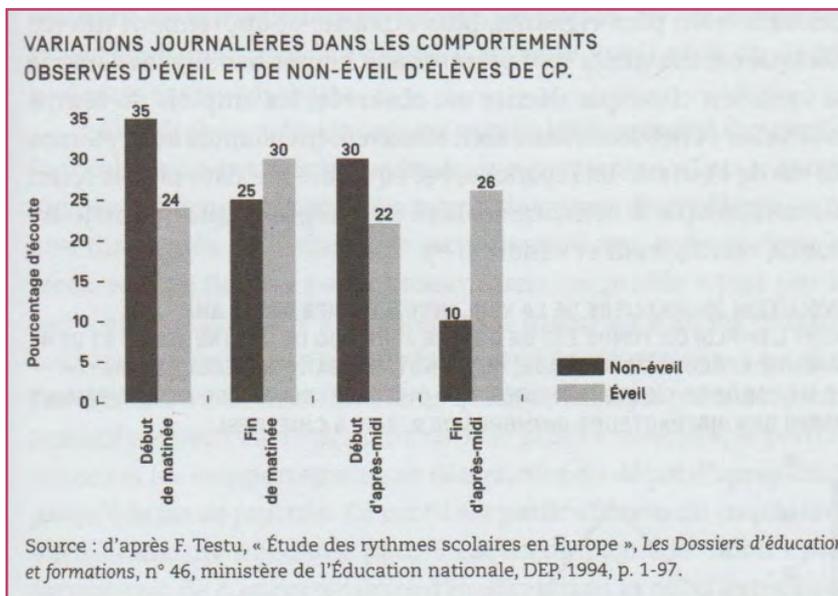
Profil d'évolution journalière de niveau de performances chez des enfants âgés entre 10 et 11 ans.



In TESTU François, *Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève*, Canopé, 2015, p. 51

5

Variations journalières des comportements d'éveil et de non-éveil chez des enfants âgés entre 6 et 7 ans



In TESTU François, *Rythmes scolaires : de l'enfant à l'élève*, Canopé, 2015

Remerciements

Nous tenons à remercier tous ceux et celles qui ont pris le temps de réagir à notre demande et de répondre à nos questions.

Et, pour leurs apports éclairés qui nous ont aidées dans cette recherche, un merci tout spécial à

- Delphine Bastin, Conseillère au Soutien et à l'Accompagnement – CECP.
- Sandrine Grosjean, Responsable des formations CGé ;
- Pascale Labiau, Expert service école Perspective Brussels ;
- Jonathan Unger, Coordinateur Centre Régional d'Appui à la Cohésion sociale - CBAI ;
- Dominique Verlinden, Directeur École communale du Centre - École à rayonnement musical ;

La Fondation Roi Baudouin a pour mission de contribuer à une société meilleure en Belgique, en Europe et dans le monde.

La Fondation est, en Belgique et en Europe, un acteur de changement et d'innovation au service de l'intérêt général et de la cohésion sociale. Elle cherche à maximiser son impact en renforçant les capacités des organisations et des personnes. Elle encourage une philanthropie efficace des particuliers et des entreprises.

Ses valeurs principales sont l'intégrité et la transparence, le pluralisme et l'indépendance, le respect de la diversité et la promotion de la solidarité.

Notre vision pour l'avenir ? En Belgique, ancrer nos activités à tous les niveaux : local, régional et fédéral. En Europe, continuer à positionner la Fondation Roi Baudouin sur la scène européenne et, à l'international, devenir un acteur de référence de la philanthropie transfrontalière, notamment grâce notre 'famille', KBFUS et KBF Canada, et notre partenariat avec Give2Asia.

Nous déployons des activités autour des programmes suivants au service de l'intérêt général :

- Justice sociale et pauvreté
- Santé
- Patrimoine et culture
- Engagement sociétal
- International
- Enseignement et développement des talents
- Europe
- Climat, environnement et biodiversité

La Fondation a été créée en 1976, à l'occasion des 25 ans de règne du roi Baudouin.

Merci à la Loterie Nationale et à tous les donateurs pour leur précieux soutien.

www

kbs-frb.be

bonnescauses.be

Suivez-nous sur

Abonnez-vous à notre e-news

