



Mandat ASIGOS concernant les horaires scolaires

RAPPORT

EXTRAIT DU MÉMOIRE DE MASTER de Simon

Borcard

Dans quelle mesure les horaires de début des cours à 7h35 ou à 7h40 à l'ASIGOS constituent-ils un frein à la réussite scolaire des élèves (7^{ème} à la 11^{ème} Harmos) ?

Simon Borcard & Pascale Spicher,

Université de Fribourg - Faculté des sciences de l'éducation et de la formation.

simon.borcard@unifr.ch pascale.spicher@unifr.ch

22 Décembre 2025

Préface

Ce travail s'est appuyé sur l'utilisation d'outils d'intelligence artificielle, pour la recherche et la sélection des sources, la synthèse des informations, ainsi que pour certaines reformulations et ajustements textuels. Ces outils ont été utilisés dans une démarche méthodologique rigoureuse et réfléchie, afin d'assurer la qualité et la clarté du contenu présenté.

Ce rapport est extrait d'un travail de master qui sera finalisé et soumis à validation en début d'année 2026.

Dans le cadre du mandat octroyé à l'Université de Fribourg par l'association intercommunales de Prilly, Jouxten-Mézery et Romanel-sur-Lausanne réunies sous l'acronyme ASIGOS, une étude quantitative a été conduite durant le 2^{ème} semestre de l'année scolaire 2024-2025 auprès des élèves volontaires de 7^H à 11^H, de leurs enseignant·es et de leurs représentants légaux. Durant le 1^{er} semestre de l'année scolaire 2025-2026 une étude qualitative conduite auprès des associations culturelles et sportives fréquentées par les mêmes élèves a été conduite pour compléter les informations.

Le présent rapport a pour but d'offrir une base de réflexion documentée et argumentée aux personnes qui vont devoir prendre la décision de modifier ou pas les horaires scolaires pour les classes des élèves les plus âgés de la scolarité obligatoire de ce regroupement intercommunal.

Nous n'avons pas pour mandat de prendre une quelconque décision.

Résumé

Ce rapport examine, dans le contexte de l'association intercommunale ASIGOS (Prilly, Jouxteins-Mézery, Romanel-sur-Lausanne), les relations entre les horaires de début des cours – en particulier les débuts autour de 7h30 – et plusieurs dimensions du fonctionnement scolaire d'élèves de 7e à 11e Harmos. L'étude s'appuie sur un cadre théorique articulant la chronobiologie du sommeil adolescent, les modèles de la motivation scolaire, du sentiment d'efficacité personnelle, de l'attention-concentration et les tâches développementales propres à l'adolescence.

Une enquête quantitative transversale par questionnaires standardisés a été menée auprès d'élèves, de leurs parents et de leurs enseignant·es titulaires. Après nettoyage des données, l'échantillon analytique comprend 592 élèves de 7e à 11e Harmos, dont 557 ont répondu au questionnaire élève, 161 sont associés à au moins un questionnaire parental et 40 à un questionnaire-enseignant. Des indices synthétiques ont été construits pour le sommeil, la concentration, la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle, les relations sociales et l'engagement perçu par les enseignant·es, puis analysés à l'aide du logiciel SPSS© (statistiques descriptives, corrélations et comparaisons de moyennes).

Les résultats montrent des niveaux moyens globalement favorables de sommeil, de motivation, de concentration et de sentiment d'efficacité personnelle, avec des variations selon l'année scolaire. Une association positive de taille moyenne apparaît entre qualité du sommeil et concentration déclarée, tandis que des liens plus modérés relient les difficultés de sommeil à une motivation et à un sentiment d'efficacité légèrement plus faibles. Les parents évaluent en moyenne le sommeil de leur enfant de manière un peu plus positive que les élèves, alors que les perceptions de la motivation sont proches. Pour le sous-échantillon disposant de données enseignantes, l'engagement perçu en classe est associé au sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Les comparaisons entre contextes d'horaires plus ou moins matinaux mettent en évidence des différences significatives mais de taille modérée sur certains indices, sans profil uniformément défavorable pour un seul type d'horaire. L'ensemble du travail fournit ainsi une description détaillée des liens entre rythmes scolaires, rythmes de vie et indicateurs de réussite scolaire dans un réseau précis d'établissements.

Table des matières

Préface	1
Résumé.....	2
Introduction.....	5
Pour poser le cadre théorique	7
1. Adolescents et pré-adolescents.....	7
1.1. Développement cérébral : un processus de remise en place	8
1.2. Chronobiologie : l'importance du rythme circadien	10
1.3. Chronopsychologie : quel rythme pour l'adolescent	12
1.4. Sommeil où quand bien dormir se révèle essentiel.....	14
1.5. Attention et concentration : outils de la motivation	21
1.6. Estime de soi ou comment se construire sous d'autres regards	23
1.7. Motivation : le moteur interne pour agir (ou pas).....	24
1.8. Bien-être émotionnel ou comment se stabiliser	26
1.9. Liens sociaux, le pourquoi du faire ensemble.....	28
2. Rythmes scolaires.....	30
2.1. Horaires scolaires.....	30
2.2. Les pauses.....	32
2.3. Parascolaire, extrascolaire et structures d'accueil	33
2.4. Flexibilité horaire	35
3. L'arrondissement scolaire de Prilly (ASIGOS)	37
3.1. Organisation administrative	37
3.2. Infrastructures	38
3.3. Horaires	38
3.4. Objectifs.....	39
4. Question de recherche et hypothèses	41
4.1. Sommeil et concentration (élèves et parents).....	41
4.2. Sommeil, motivation et sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	42
4.3. Effet de l'année scolaire sur sommeil, motivation et SEP	42
4.4. Relations sociales, horaires scolaires et année.....	43
4.5. Accord entre parents et élèves et évolution avec l'âge.....	44
4.6. Perception des enseignant-es (sous-échantillon).....	44
5. Méthodologie.....	46
5.1. Type de recherche et démarche générale	46
5.2. Instruments de mesure.....	47
5.3. Échelles de réponse et construction des indices	48
5.4. Procédure de collecte des données.....	49
5.5. Traitement et analyse des données.....	50
5.6. Considérations éthiques	52
5.7. Démarche	53
6. Population interrogée	56
6.1. Population de référence	56
6.2. Taux de participation et échantillon analytique principal	56
6.3. Participation des différents groupes de répondant-es	57
6.4. Configurations mono- et multi-informateurs	58
7. Présentation des résultats	60
7.1. H1–H2 : Sommeil et concentration (élèves et parents).....	61
7.2. H3–H4 : Sommeil, sentiment d'efficacité personnelle et motivation scolaire	62
7.3. H5–H7 : Effet de l'année scolaire sur sommeil, motivation et SEP	62
7.4. H8 : Relations sociales, horaires scolaires et année	65

7.5.	H9–H10 : Accord entre parents et élèves selon l'année.....	66
7.6.	H11 : Perception des enseignants et sentiment d'efficacité des élèves.....	71
8.	<i>Analyse et discussion des résultats</i>	72
8.1.	Sommeil et concentration	72
8.2.	Motivation et sentiment d'efficacité personnelle	74
8.3.	Relations sociales et équilibre de vie.....	75
8.4.	Convergences et divergences entre élèves, parents et enseignant-es	77
8.5.	Horaires de début des cours et réussite perçue	81
	<i>Conclusion</i>	83
	<i>Bibliographie</i>	87
	<i>Annexes</i>	91
	Annexe 1. Questionnaires	92
	Annexe 2. Alpha de Cronbach.....	103
	Annexe 3. Réponses libres des intervenant-es d'activité extrascolaires.....	109
	Annexe 4. Réponses libres des parents.....	110

Introduction

L'adolescence correspond à une période de transition au cours de laquelle se superposent des transformations biologiques, cognitives et sociales importantes. Les chapitres théoriques du présent rapport rappellent que ces changements touchent à la fois le développement cérébral, la construction de l'identité, la place accordée aux pairs et l'entrée progressive dans des exigences scolaires plus élevées. Dans cette phase, les adolescents doivent apprendre à composer avec des attentes multiples – familiales, scolaires, sociales – tout en gérant des ressources qui restent limitées, comme l'attention, l'énergie ou le temps disponible.

Parmi les dimensions abordées sur le plan théorique, le sommeil occupe une place centrale. Les travaux présentés dans la partie consacrée à la chronobiologie et au sommeil de l'adolescent insistent sur le décalage progressif du rythme veille–sommeil vers le soir, sur la tendance au « retard de phase » et sur la fragilité particulière des fonctions attentionnelles en cas de dette de sommeil. Dans ce cadre, les horaires scolaires matinaux – et en particulier les débuts de cours à 7h30 – apparaissent comme un élément susceptible d'entrer en tension avec les besoins biologiques des jeunes, en avançant l'heure de réveil sans toujours permettre une adaptation des heures de coucher.

La partie théorique montre également que la réussite scolaire ne peut pas être réduite aux seules performances cognitives. La motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et la capacité à se concentrer constituent des dimensions essentielles du fonctionnement scolaire. Les modèles de la motivation scolaire et du sentiment d'efficacité présentés dans le rapport soulignent que la perception de compétence, la possibilité de se sentir capable de réussir et la qualité du climat d'apprentissage sont étroitement liées à l'engagement des élèves. Parallèlement, les chapitres consacrés à l'attention et à la concentration décrivent ces dernières comme des ressources sensibles à la fatigue et à la désorganisation des rythmes de vie, et donc potentiellement influencées par la qualité du sommeil et l'horaire de la journée.

Les liens sociaux et l'équilibre de vie représentent un autre volet important du cadre théorique. L'adolescence est décrite comme une période où les relations avec les pairs prennent une importance accrue, tandis que les exigences scolaires et les activités

extrascolaires se renforcent. Les travaux sur les tâches développementales et sur le bien-être émotionnel des jeunes mettent en évidence la nécessité de préserver du temps pour les interactions sociales et les loisirs, afin d'éviter une surcharge liée à l'accumulation de demandes scolaires et organisationnelles.

Enfin, la réflexion théorique sur les rythmes scolaires et l'organisation du temps met en évidence que l'horaire de début des cours ne peut pas être envisagé isolément : il s'insère dans un ensemble plus vaste comprenant la structure de la journée, la durée des pauses, les temps de trajet, l'offre d'activités parascolaires et les contraintes familiales. Les études présentées montrent que les effets des horaires précoces varient selon les contextes et les caractéristiques des élèves, ce qui invite à examiner de manière empirique la situation propre à chaque réseau scolaire.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent travail. Il porte sur les élèves de 7^e à 11^e Harmos scolarisés dans les établissements relevant de l'association intercommunale ASIGOS et vise à décrire, à partir de données quantitatives, comment se combinent plusieurs dimensions abordées dans la partie théorique : le sommeil, la concentration, la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et les relations sociales. La question centrale est de savoir dans quelle mesure les horaires de début des cours, et plus particulièrement les cours à 7h30, s'articulent avec ces différents aspects du vécu scolaire des élèves.

Pour répondre à cette question, le rapport mobilise des questionnaires construits à partir des concepts théoriques présentés dans les chapitres précédents et les administre à trois groupes d'acteurs : les élèves, leurs parents et leurs enseignant·es titulaires. Les analyses qui suivent cherchent ainsi à mettre en relation, dans un contexte concret, les notions de chronobiologie, de motivation, de sentiment d'efficacité, d'attention et de rythmes de vie développées dans la partie théorique, avec les données recueillies auprès d'une population définie d'élèves de l'ASIGOS.

Pour poser le cadre théorique

Avant de mener une enquête auprès de la population cible, afin de donner un socle diversifié tant au niveau de la politique sociale et institutionnelle que des connaissances scientifiques actuelles, il est important de poser le cadre théorique dans lequel va s'inscrire la recherche du mandat concernant l'impact que peuvent avoir les horaires scolaires sur les facultés de concentration, la motivation, le rythme éveil-sommeil et l'estime de soi des élèves.

1. Adolescents et pré-adolescents

L'adolescence est une période de transformations profondes, tant physiques que psychologiques, cognitives et sociales, représentant une étape clé dans le développement humain. Marquée par l'émergence de la puberté, cette période induit des bouleversements significatifs dans les processus identitaires et pulsionnels. Comme le soulignent les docteurs Anne-Emmanuelle Ambresin et Catherine Chamay-Weber, « ces changements ne concernent pas uniquement les adolescents eux-mêmes, mais révèlent également des tensions et incohérences propres à la société dans laquelle ils évoluent, mettant en lumière des enjeux sociétaux plus larges » (Ambresin & Chamay-Weber, 2020, p. 763).

Historiquement, la reconnaissance de l'adolescence en tant que catégorie spécifique de développement est relativement récente, ayant émergé à la fin du XIXe siècle. Selon l'historien et essayiste Philippe Ariès, « ce n'est qu'à la fin du XIXe siècle que l'adolescence, avec la désignation de jeunesse, acquiert une position spécifique dans la production littéraire et apparaît aussi comme une préoccupation fondamentale dans le discours de certains hommes politiques et de certains moralistes » (Claes, 1986). Cette prise de conscience s'est renforcée au XXe siècle avec une meilleure compréhension des besoins psychologiques, sociologiques, physiologiques et spirituels propres aux adolescents. Les psychologues Norman A. Sprinthall et W. Andrew Collins notent que « les études de Piaget sur la description des changements cognitifs lors de cette phase de développement, changements qu'il qualifie d'opérations formelles, sont encore sans rival » (Sprinthall & Collins, 1994, p. 7).

Malgré ces avancées scientifiques, **le concept même d'adolescence reste sujet à débat**. Certains chercheurs défendent l'idée qu'il s'agit davantage d'une construction sociale que

d'une étape universelle du développement humain. Les docteurs Patrice Huerre et Martine Pagan-Reymond expliquent que « de ce point de vue, il n'y aurait rien d'autre à étudier qu'un phénomène artificiel, inventé par certaines sociétés ou certaines cultures, à un certain moment de leur histoire. [...] Dès lors que les comportements des adolescents varient en fonction des époques, des cultures, des coutumes et même des milieux socio-économiques, on ne peut contester qu'il soit nécessaire d'opposer l'hétérogénéité de ces comportements aux interprétations, qui tendent à les décrire dans l'absolu, comme homogènes et universels » (Huerre & Pagan-Reymond, 1997, p. 43).

La diversité des expériences adolescentes, influencée par des facteurs culturels, historiques et sociaux, souligne l'importance d'éviter les généralisations réductrices.

De nombreuses études insistent également sur la nécessité de dépasser les visions simplistes basées sur l'idée de crise ou de transition. Une approche plus nuancée, centrée sur l'idée de changements, permet de mieux appréhender cette période comme un processus d'adaptation et de transformation multidimensionnelle. La psychologue Maria da Conceição Taborda-Simões affirme que « l'idée de transition se révèle insuffisante pour éclairer intégralement la problématique de l'adolescence. [...] En elle-même, vide de contenu, la définition, qui s'appuie sur cette idée, finit par mener à des positions peu consistantes et infécondes pour permettre une identification rigoureuse des caractéristiques spécifiques de cette étape de la vie » (Taborda-Simões, 2005, p. 521). Ce cadre théorique vise à explorer ces différentes dimensions, en s'appuyant principalement sur des perspectives psychologiques et sociologiques pour mieux comprendre les enjeux spécifiques de l'adolescence.

1.1. Développement cérébral : un processus de remise en place

De la mise en garde précédente, on peut retenir que l'adolescence est une période critique de transformations biologiques, psychologiques, sociales et morales, représentant une étape clé dans le développement humain. Parmi ces changements, le développement cérébral occupe une place centrale, influençant les comportements, les émotions et les capacités cognitives des adolescents. Ce processus repose sur des remaniements anatomiques et fonctionnels complexes, en particulier au sein des zones préfrontales et limbiques du cerveau (Dayan & Guillery-Girard, 2011).

Le développement cérébral à l'adolescence se caractérise par une **réorganisation majeure**, notamment l'élagage synaptique et l'augmentation de la connectivité neuronale. L'élagage synaptique, processus par lequel les connexions neuronales non sollicitées sont éliminées, débute dans le cortex préfrontal dès l'âge de 10-11 ans et se poursuit jusqu'à environ 25 ans. Ce phénomène permet de renforcer les circuits neuronaux essentiels et de simplifier l'architecture cérébrale. Parallèlement, la myélinisation des fibres nerveuses, qui améliore la communication entre les différentes régions du cerveau, continue sa mue bien au-delà de l'adolescence (Dayan & Guillery-Girard, 2011).

Ces transformations touchent à la fois la substance grise, qui subit une réduction de volume en raison de l'élagage, et la substance blanche, qui voit son volume augmenter grâce à la myélinisation. Ces remaniements contribuent à une meilleure intégration des fonctions cognitives et émotionnelles, bien que leur aboutissement s'étende souvent jusqu'à la troisième décennie (Dayan & Guillery-Girard, 2011).

« La qualité de notre sommeil dépend fortement du moment de la journée où il survient » (Schmidt & Collette, 2016, p. 176). La maturation ciblée des régions cérébrales est particulièrement marquée dans le cortex préfrontal (CPF) et le système limbique. Le CPF, siège des fonctions exécutives telles que la planification, le contrôle des impulsions et la prise de décision, est l'une des dernières zones cérébrales à se développer. Pendant l'adolescence, cette région demeure encore immature, ce qui limite le contrôle cognitif et favorise l'influence du système limbique, plus mature fonctionnellement à cet âge. **Ce déséquilibre explique en partie les comportements impulsifs et la prise de risques souvent observés chez les adolescents** (Dayan & Guillery-Girard, 2011).

« Le signal circadien d'éveil est le plus prononcé en début de soirée, environ 12-14 heures après le réveil sous des conditions de veille-sommeil classiques » (Schmidt & Collette, 2016, p. 176). Le système limbique, qui inclut l'amygdale et l'hippocampe, joue un rôle clé dans le traitement des émotions et la rapport. À l'adolescence, l'amygdale est particulièrement active, **conduisant à une sensibilité émotionnelle accrue**. Cependant, les connexions encore incomplètes avec le CPF limitent la régulation émotionnelle, rendant les adolescents plus vulnérables aux comportements influencés par les émotions intenses (Schmidt & Collette, 2016).

« Le chronotype d'une personne reflète principalement sa préférence dans les horaires de veille-sommeil » (Schmidt & Collette, 2016, p. 177). « L'horloge biologique des adolescents présente une phase circadienne nettement retardée par rapport aux jeunes enfants et aux personnes âgées » (Schmidt & Collette, 2016, p. 176). Ces transformations cérébrales, bien qu'elles puissent engendrer des comportements à risque, répondent à une logique évolutive et adaptative. **L'adolescence est une période d'exploration et d'expérimentation**, essentielle pour affiner les capacités cognitives et émotionnelles. Les comportements exploratoires, souvent associés à des risques, permettent un formatage optimal des circuits neuronaux impliqués dans la cognition sociale, les fonctions exécutives et la régulation émotionnelle (Dayan & Guillery-Girard, 2011).

« Les conséquences d'une privation de sommeil s'avèrent les plus néfastes en fin de nuit biologique, dans les alentours de 3 à 6 heures du matin » (Schmidt & Collette, 2016, p. 176). « Une désynchronisation entre nos habitudes de vie et nos besoins physiologiques mène à une détérioration de nos états de vigilance et à une perturbation de nos performances cognitives » (Schmidt & Collette, 2016, p. 175).

1.2. Chronobiologie : l'importance du rythme circadien

La chronobiologie est l'étude des rythmes biologiques qui régulent les fonctions physiologiques des organismes vivants. Parmi ces rythmes, le rythme circadien est un cycle biologique d'environ 24 heures influençant des processus vitaux tels que le sommeil, la température corporelle et les sécrétions hormonales (Schmidt & Collette, 2016). « La chronobiologie consiste en l'étude de l'organisation temporelle des organismes. Un organisme vivant n'est pas statique, mais constamment exposé à des changements dynamiques provenant de l'environnement ainsi que de changements émanant de son propre corps » (Schmidt & Collette, 2016, p. 174). Ce cycle est principalement synchronisé par la lumière, qui ajuste notre horloge biologique interne située dans le noyau suprachiasmatique de l'hypothalamus (Dayan & Guillery-Girard, 2011).

Le cycle veille-sommeil est fortement dépendant de l'interaction entre deux processus : **le processus circadien**, qui représente l'horloge interne modulant l'éveil et le sommeil, et **le processus homéostatique**, qui reflète l'accumulation progressive de la pression de sommeil en fonction du temps passé éveillé (Schmidt & Collette, 2016). « Le processus

homéostatique quant à lui reflète une accumulation progressive de pression de sommeil, en fonction du nombre d'heures passées à l'éveil » (Schmidt & Collette, 2016, pp. 174-175). Ces deux processus assurent un équilibre permettant des performances cognitives optimales et une vigilance stable sur une période d'éveil typique de 16 heures (Dayan & Guillery-Girard, 2011).

La figure 1, ci-dessous, représente cette interaction entre le processus circadien (ligne grise) et le processus homéostatique (ligne bleue). On y observe que le processus circadien suit un cycle prévisible avec une phase de vigilance accrue en journée et une baisse progressive en soirée.

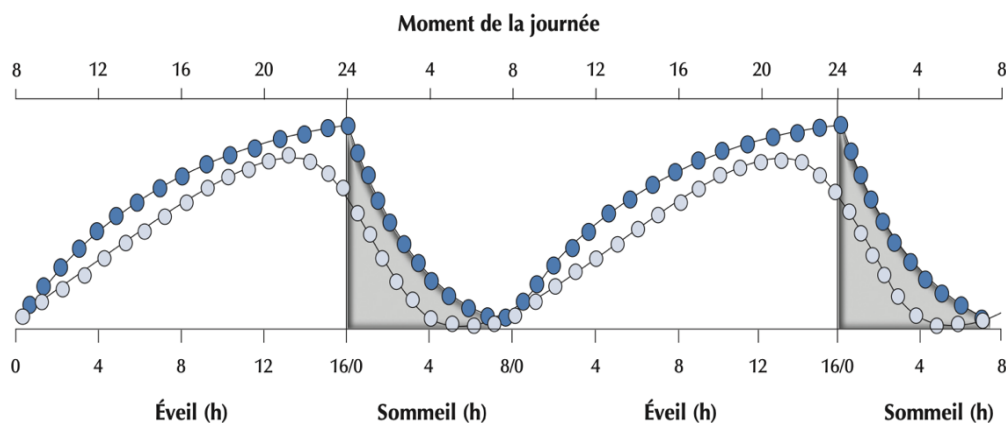


Figure 1 - Modèle à deux processus de la régulation du cycle de veille-sommeil (Schmidt & Collette, 2016, p. 175).

L'exposition à la lumière constitue le principal synchroniseur du rythme circadien. Elle permet d'adapter la période du cycle veille-sommeil sur exactement 24 heures et de maintenir un bon équilibre entre les rythmes biologiques et les exigences sociales (Schmidt & Collette, 2016). « L'exposition à la lumière représente le principal facteur synchronisant le temps de sommeil sur l'alternance cyclique du jour et de la nuit » (Schmidt & Collette, 2016, p. 176). La lumière artificielle, en particulier celle des écrans, peut cependant perturber cette synchronisation et retarder l'endormissement, entraînant des troubles du sommeil et une fatigue accrue (Czeisler & al., 1999 ; Sterpenich, 2025).

Les individus ne réagissent pas tous de la même manière aux signaux circadiens. Certains sont matinaux, tandis que d'autres sont vespéraux, avec des pics de vigilance et de performance cognitive à des moments différents de la journée (Schmidt & Collette, 2016). « Le signal circadien d'éveil est le plus prononcé en début de soirée, environ 12-14 heures

après le réveil sous des conditions de veille-sommeil classiques » (Schmidt & Collette, 2016, p. 176). Chez les adolescents, **un décalage du rythme circadien, appelé retard de phase**, entraîne une propension au sommeil plus tardive et une difficulté à se réveiller tôt, **ce qui peut nuire aux performances scolaires** (Carskadon, 2011).

Un mauvais alignement entre le rythme biologique et les contraintes sociales, comme les horaires de travail ou d'école, peut provoquer une dette de sommeil chronique. « Une désynchronisation entre nos habitudes de vie et nos besoins physiologiques mène à une détérioration de nos états de vigilance et à une perturbation de nos performances cognitives » (Schmidt & Collette, 2016, p. 177). Cette situation est associée à une diminution des capacités cognitives, à une baisse de l'attention et à une augmentation des troubles de l'humeur (Wittmann & al, 2006). De plus, le travail de nuit ou les habitudes sociales tardives et les horaires irréguliers peuvent entraîner un déséquilibre entre le processus circadien et homéostatique, augmentant le risque de fatigue et de maladies métaboliques (Dawson & Reid, 1997).

Pour minimiser les effets négatifs de la désynchronisation circadienne, des **stratégies peuvent être mises en place**, telles que l'ajustement des horaires scolaires et professionnels en fonction des chronotypes individuels, la limitation de l'exposition aux écrans avant le coucher et l'optimisation de l'exposition à la lumière naturelle en journée. (Roenneberg & al., 2003). « Initier le sommeil en journée va très probablement mener à un sommeil léger et fragmenté, parce que ce moment de la journée se caractérise par un signal circadien promouvant l'éveil et non le sommeil » (Schmidt & Collette, 2016, p. 176). Des ajustements des rythmes de vie peuvent ainsi contribuer à un sommeil de meilleure qualité et à une amélioration des performances cognitives et du bien-être général (Horne & Östberg, 1976).

1.3. Chronopsychologie : quel rythme pour l'adolescent

La question des rythmes scolaires, débattue depuis plus de quarante ans, a récemment trouvé un nouvel élan avec la politique de la « Refondation de l'école ». En effet, « cela fait plus d'une quarantaine d'années que la question des rythmes scolaires est posée d'une manière plus ou moins explicite » (Testu, 2014, p. 86). La chronobiologie et la chronopsychologie – sciences respectivement dédiées à l'étude des rythmes biologiques et psychologiques – ont permis de repenser ces enjeux en montrant que les cycles naturels, qu'ils soient circadiens, ultradiens ou infradiens, jouent un rôle crucial dans l'organisation

de la vie quotidienne des élèves « cette évolution est en grande partie liée aux apports scientifiques de la chronobiologie et de la chronopsychologie » (Testu, 2014, p. 86)

La chronopsychologie étudie comment les rythmes psychologiques affectent les capacités cognitives et comportementales chez les adolescents. Par exemple, François Testu (2014), professeur de psychologie cognitive à Tours, montre que les rythmes circadiens — notamment le cycle veille-sommeil d'environ 24 h — jouent un rôle crucial dans la **concentration**. Il insiste sur l'importance d'intégrer ces données dans les emplois du temps scolaires pour limiter désynchronisation, stress et fatigue. En adaptant les horaires selon les fluctuations journalières et hebdomadaires — influencées par des facteurs biologiques et sociaux — on peut promouvoir un développement adolescent plus harmonieux. Les implications de ces recherches se retrouvent dans diverses études de cas, notamment celle menée par le Parlement Européen qui démontre que des rythmes scolaires trop contraignants ne garantissent pas de meilleurs résultats académiques. « Les scientifiques soulignent que des rythmes scolaires adaptés aux caractéristiques des élèves peuvent améliorer leur capacité d'apprentissage, réduire leur fatigue et leurs tensions, et améliorer leur qualité de vie à l'école » (Ragonnaud, 2010, p. 2).

Des études encore plus récentes montrent que l'adolescence s'accompagne d'un *retard de phase* dans le cycle veille-sommeil — les jeunes se couchent plus tard naturellement, ce qui entre souvent en conflit avec les horaires scolaires. Par exemple, une enquête quantitative menée en France (2021) auprès de plus de 1'000 adolescents (12-20 ans) a mis en lumière que le chronotype « du soir » est associé à un risque d'insomnie accru, de même qu'à des symptômes d'anxiété et de dépression (Julian, Camart, Kernier, & Verliac, 2021). Par ailleurs, une étude intitulée *Sleep quality, chronotype and social jet lag* (2021) dans une population où les adultes aussi ont un chronotype très tardif, montre que les adolescents présentent une qualité de sommeil plus médiocre, une latence d'endormissement plus importante, et un "social jet-lag" élevé — tous facteurs susceptibles d'affecter négativement leur santé mentale, leur concentration et leurs performances scolaires (Calderón, et al., 2021).

En Suisse également, des travaux récents soulignent l'impact des horaires scolaires et des usages d'écrans sur les rythmes de sommeil des adolescents. Par exemple, une étude menée par l'UNIGE en 2021, avec le DIP de Genève, montre que des règles parentales strictes concernant l'utilisation du smartphone le soir permettent d'augmenter la durée du

sommeil et d'améliorer les performances scolaires des jeunes concernés (Sterpenich, 2025). De même, en Suisse romande, des horaires de début de cours jugés trop matinaux sont souvent en décalage avec les tendances physiologiques des adolescents, qui naturellement tendent à un coucher et un lever plus tardifs. Une école privée basée à Sion a ainsi décalé son début des cours à 8h55 et a observé des retours positifs tant du côté des élèves que des enseignants (Moulin, 2022).

En Suisse toujours, des études longitudinales utilisant l'actigraphie (appareil apparenté à une montre permettant de mesurer les cycles veille-sommeil) montrent concrètement que **les rythmes de sommeil des adolescents sont souvent irréguliers et décalés**, avec des conséquences mesurables sur la qualité du sommeil et la santé mentale. Une large étude de suivi (50 adolescents, ~5'989 jours d'enregistrement, moyenne ≈119 jours par participant) n'a trouvé que de faibles associations entre activité physique quotidienne et la plupart des paramètres de sommeil, soulignant **la complexité des liens entre comportements de jour et sommeil nocturne** (Castiglione-Fontanellaz, et al., 2022). Par ailleurs, une autre étude suisse à long terme (46 adolescents, en moyenne 133 nuits d'actigraphie sur 6 mois) montre que la régularité des horaires de sommeil (sleep regularity index) est associée à un allongement de la durée du sommeil, une meilleure efficacité et une latence d'endormissement plus courte — et qu'une régularité élevée sur jours d'école est liée à moins de symptômes dépressifs au suivi (Castiglione-Fontanellaz, et al., 2023). Ces résultats suisses soutiennent l'idée que, au-delà de la seule durée de sommeil, **la régularité et le timing** (et non seulement le « retard de phase » biologique) sont des cibles pertinentes pour des interventions scolaires (p. ex. horaires adaptés, limitations d'écran le soir, politiques favorisant la régularité) (Castiglione-Fontanellaz, et al., 2023).

1.4. Sommeil où quand bien dormir se révèle essentiel

Le sommeil est un besoin fondamental pour le développement et le bien-être des adolescents. Il joue un rôle crucial dans la restauration des fonctions de l'organisme, la réduction de la fatigue et le soutien aux apprentissages (Nicolas, 2008). Cependant, plusieurs études montrent que cette tranche d'âge est confrontée à une réduction significative de la durée et de la qualité de leur sommeil, ce qui entraîne des conséquences notables sur leur santé et leurs performances académiques (Burton-Jeangros & Felder, 2019).

Selon l'étude de la docteurs Françoise Narring, une spécialiste reconnue en médecine de l'adolescence en Suisse, une proportion importante de jeunes âgés de 16 à 20 ans souffrent de troubles du sommeil. Une fille sur cinq et un garçon sur sept déclarent être affectés assez souvent ou très souvent par ces problèmes, mettant en évidence une prévalence notable de ce phénomène dans cette tranche d'âge (Narring & al, 2002). Ces troubles se manifestent de manière variée, et leur impact semble différer selon le genre. Par exemple, plus de la moitié des filles rapportent un sentiment constant de fatigue, un symptôme marquant des troubles du sommeil qui peut aussi être amplifié par des facteurs de stress externes ou des comportements spécifiques comme l'utilisation excessive d'écrans avant le coucher (Narring & al, 2002).

Sur le plan scolaire, **le manque de sommeil est clairement associé à des difficultés académiques**. Les travaux de Claudine Burton-Jeangros, sociologue spécialisée en santé publique, et de Maja Felder, chercheuse en sciences sociales, mettent en évidence que les élèves dormant moins de 7 heures par nuit obtiennent des résultats nettement inférieurs à ceux bénéficiant d'au moins 9 heures de repos (Burton-Jeangros & Felder, 2019).

Le manque de sommeil chronique expose les adolescents à un risque accru de troubles mentaux, avec une augmentation des symptômes de stress et d'instabilité émotionnelle (Godbout & al., 2010). Roger Godbout, psychologue et chercheur canadien spécialisé dans les troubles du sommeil, est professeur à l'Université de Montréal et directeur du laboratoire de recherche sur le sommeil au Centre de recherche de l'Hôpital Rivière-des-Prairies. Ses travaux portent sur les liens entre le sommeil, le neurodéveloppement et la santé mentale, notamment chez les enfants et les adolescents. Il a mis en évidence que « une privation de sommeil entraîne également, chez certains, une diminution du rendement scolaire, une augmentation des risques d'accident et un effet notable sur la régulation des humeurs » (Godbout & al., 2010, p. 140). Ces résultats soulignent l'importance du sommeil dans la gestion des émotions et du stress, ainsi que son rôle fondamental dans les performances cognitives et la prévention des troubles anxieux et dépressifs.

Le Figure 2, ci-dessous, met en évidence les pourcentages de filles et de garçons qui rapportent des difficultés liées au sommeil. Les données révèlent des niveaux préoccupants, puisqu'environ 20 % des filles et 14 % des garçons déclarent vivre régulièrement ou très régulièrement des troubles du sommeil. Par ailleurs, aucune

distinction notable n'apparaît entre les jeunes en formation professionnelle et ceux suivant un cursus scolaire classique.

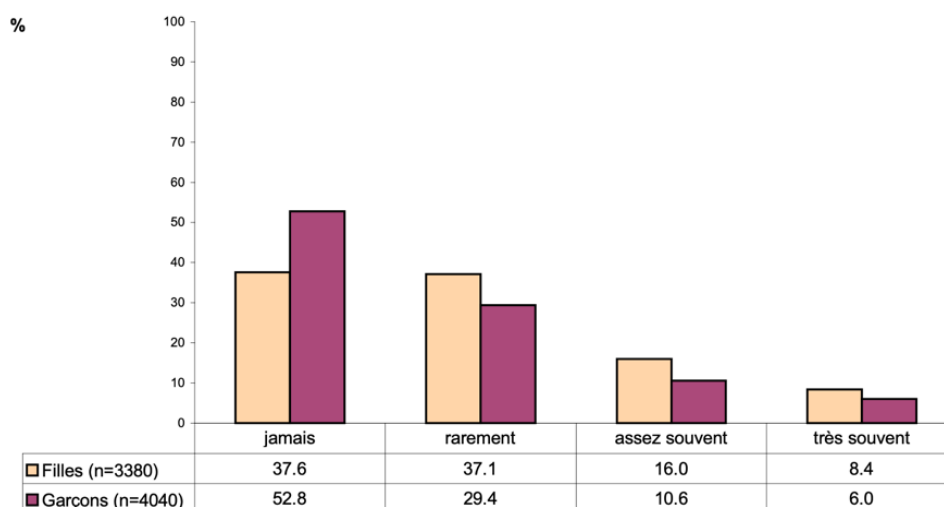


Figure 2 : Données sur les pourcentages de filles ($n = 3380$) et de garçons ($n = 4040$) se plaignant de troubles du sommeil assez souvent ou très souvent (Narring & al, 2002, p. 68).

Cette situation est préoccupante car elle peut avoir des répercussions significatives sur le bien-être des adolescents, notamment sur leur concentration, leurs performances scolaires et leur santé mentale. Ces données soulignent l'importance de promouvoir des habitudes de sommeil plus saines tout en préconisant de réduire les facteurs perturbateurs dans cette population, en particulier par des interventions éducatives et comportementales adaptées. En ciblant ces aspects, il serait possible d'atténuer les conséquences négatives à court et long terme de ces troubles du sommeil (Narring & al, 2002).

D'un point de vue physiologique, l'insuffisance de sommeil constitue un facteur de risque majeur et préoccupant pour la santé des adolescents, favorisant l'apparition de troubles métaboliques tels que l'obésité, les maladies cardiovasculaires et les déséquilibres hormonaux. Une étude de grande envergure, menée auprès de plus de 200'000 adolescents issus de divers milieux sociaux et culturels, a révélé que ceux qui se couchent tard de manière régulière développent des habitudes alimentaires déséquilibrées, caractérisées par une consommation excessive de sucres raffinés et de graisses saturées, tout en réduisant considérablement leur niveau d'activité physique. Ces comportements délétères augmentent le risque de prise de poids excessive, de perturbations hormonales et, à terme, d'une dégradation progressive de leur état de santé général (Léger & al., 2012). Cette situation est d'autant plus alarmante que la privation de sommeil chronique est désormais une tendance répandue chez les jeunes, influencée par un mode de vie de

plus en plus soumis à la surexposition aux écrans, aux horaires scolaires rigides et à des sollicitations sociales tardives (Sterpenich, 2025).

Selon Damien Léger, médecin neurophysiologiste reconnu et spécialiste des troubles du sommeil, « le sommeil est pourtant indispensable à l'équilibre énergétique, à la récupération neuronale et à la plasticité cérébrale » (Léger & al., 2012, p. 515). Son travail met en lumière l'impact fondamental du sommeil sur la régulation des fonctions métaboliques, cognitives et émotionnelles, soulignant l'importance d'un repos suffisant et de qualité pour préserver la santé physique et mentale des adolescents. L'étude HBSC 2010 révèle par ailleurs que la réduction du temps de sommeil total (TST) au fil de l'adolescence s'accompagne d'une augmentation alarmante de la dette de sommeil, qui concerne 40,5 % des jeunes de 15 ans, contre seulement 16 % des adolescents de 11 ans. Cette privation chronique de sommeil affecte non seulement le métabolisme et la croissance, mais engendre également une baisse des performances scolaires, une diminution de la concentration et une instabilité émotionnelle accrue.

La figure 3, ci-dessous, met en lumière **les principaux types de troubles du sommeil et de fatigue rapportée par les adolescents**, tout en révélant également **des disparités toujours aussi importantes entre les filles et les garçons**. On observe que les filles sont significativement plus nombreuses à signaler une fatigue persistante (54,3 % contre 45,2 % pour les garçons), des réveils nocturnes fréquents (24,5 % contre 10,7 %), des difficultés à s'endormir (29,3 % contre 19,5 %) ainsi qu'un sommeil agité perturbé par des cauchemars (16,7 % contre 7,1 %). Ces différences entre les sexes suggèrent une vulnérabilité accrue des adolescentes aux troubles du sommeil, possiblement liée à des facteurs hormonaux, à une sensibilité accrue au stress ou à des différences dans la gestion des émotions. Ces résultats soulignent ainsi **l'urgence de sensibiliser les adolescents et leur entourage à l'importance d'une hygiène du sommeil rigoureuse**, en encourageant des horaires de coucher réguliers et en limitant l'exposition aux facteurs perturbateurs, tels que les écrans et les activités numériques en soirée.

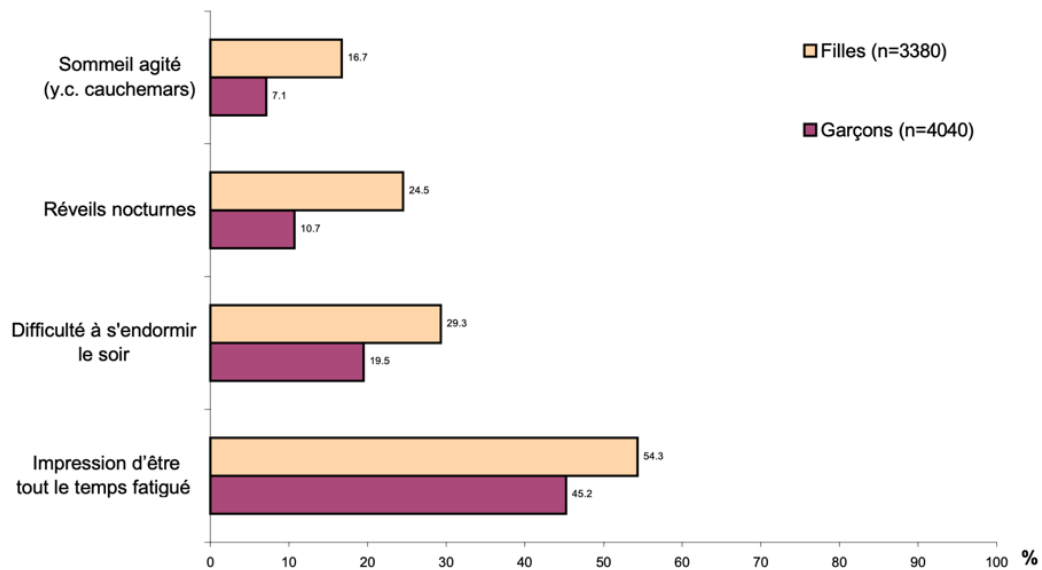


Figure 3 : Données sur les pourcentages de filles (n = 3380) et de garçons (n = 4040) signalant divers troubles du sommeil ou une fatigue persistante (Narring & al, 2002, p. 69).

Les troubles du sommeil chez les adolescents constituent une problématique complexe qui ne se limite pas à une simple réduction de la durée de sommeil. Ces troubles incluent des perturbations des rythmes circadiens, des insomnies et des parasomnies telles que les cauchemars ou les terreurs nocturnes (Liamlahi & al., 2019). Ces difficultés sont souvent exacerbées par des facteurs sociaux tels que l'utilisation excessive des écrans, des horaires scolaires inadaptés et les pressions psychosociales, qui perturbent davantage l'équilibre biologique des adolescents (Burton-Jeangros & Felder, 2019).

Les conséquences des troubles du sommeil sont nombreuses et touchent divers aspects de la vie des adolescents. **Le manque de sommeil affecte directement leurs capacités cognitives, entraînant une diminution de la concentration, de la mémoire et de la créativité.** Ces impacts se traduisent par une **baisse des performances scolaires** (Chaput & al., 2022). En parallèle, l'insuffisance de sommeil provoque une fatigue chronique et une somnolence diurne, rendant les adolescents moins productifs et augmentant le risque d'accidents, notamment en milieu scolaire ou sur la route (Léger & al., 2012)

Sur le plan de la santé mentale, les troubles du sommeil sont étroitement liés à une hausse des symptômes dépressifs et anxieux. Un sommeil de mauvaise qualité altère également la gestion des émotions et la capacité à faire face au stress (Burton-Jeangros & Felder, 2019). De plus, la dette de sommeil chronique, fréquente chez les adolescents, peut perturber leur métabolisme, augmentant ainsi le risque d'obésité, de diabète et de maladies cardiovasculaires (Léger & al., 2012). Ces impacts ne se limitent pas à la santé

physique et mentale, mais touchent également la vie sociale. Le manque de sommeil peut entraîner irritabilité et sautes d'humeur, compliquant les relations avec les pairs et les membres de la famille (Godbout & al., 2010).

Selon le rapport national de la santé en Suisse de 2020, consulté le 18 septembre 2025, le sommeil des adolescents est fortement impacté par les horaires scolaires, souvent inadaptés à leurs besoins biologiques. En Suisse, les études montrent une diminution du temps de sommeil avec l'âge, passant de 14 heures chez les nourrissons à environ 8 heures à l'adolescence. Pourtant, la National Sleep Foundation recommande 8 à 10 heures de sommeil pour les 14-17 ans et 7 à 9 heures pour les jeunes adultes (Hirshkowitz & al., 2015). Or, **les exigences scolaires, l'exposition prolongée aux écrans et les activités sociales contribuent à un manque chronique de sommeil**, avec des effets néfastes sur la concentration, l'humeur et la santé. Ce déficit augmente le risque de stress, anxiété, dépression, surpoids et maladies métaboliques (Haba-Rubio & Heinzer, 2016).

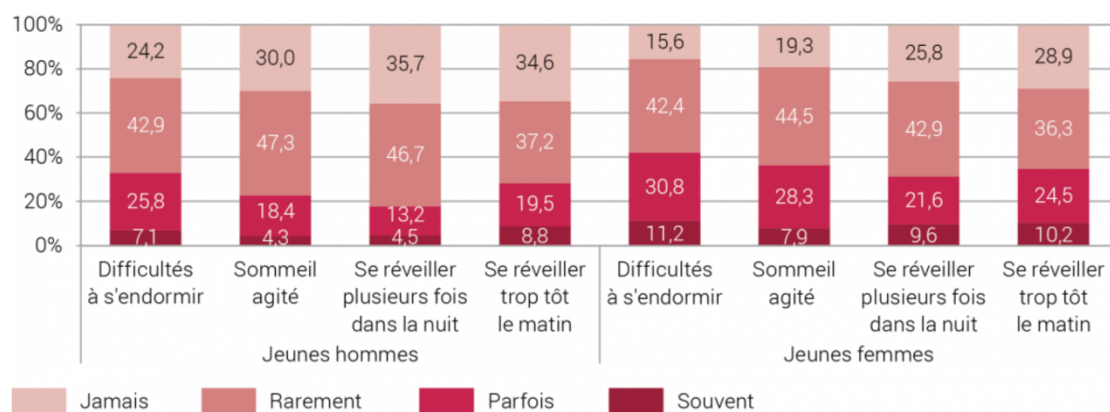


Figure 4 : Fréquence des symptômes de l'insomnie chez les 16 à 25 ans, selon le sexe, Suisse, 2017 (OFS, 2017).

La figure 4, ci-dessus, montre que **le trouble du sommeil le plus fréquent chez les jeunes est le réveil trop tôt le matin**. Ce problème touche davantage les jeunes femmes que les jeunes hommes. D'autres troubles, comme les réveils nocturnes, le sommeil agité et les difficultés d'endormissement, sont également fréquents, mais dans une moindre mesure. Ce manque de sommeil est lié au décalage du rythme biologique des adolescents, qui les pousse à se coucher tard. Avec les cours débutants tôt, cela entraîne fatigue, baisse de motivation et difficultés de concentration (Dahl & Lewin, 2002). De plus, **l'alternance entre des couchers tardifs en semaine et des grasses matinées le week-end perturbe l'horloge biologique**, aggravant la fatigue et les troubles

du sommeil (OFS, 2017). Une adaptation des horaires scolaires, notamment en retardant le début des cours, **pourrait favoriser** un sommeil plus réparateur, améliorer le bien-être et optimiser les résultats scolaires (OFS, 2017). Ces constats, issus du Rapport national de la santé en Suisse, soulignent l'importance d'une réforme prenant en compte les rythmes biologiques des adolescents. Dans son rapport de 2024, l'étude nationale Jeunes/Activités/Médias/Enquête/Suisse (JAMES, 2024) relève que parmi les 34 activités solitaires préférées des jeunes entre 12 et 19 ans, 164 adolescents cite le sommeil (JAMES, 2024, p. 13).

Pour améliorer la qualité du sommeil des jeunes, il est nécessaire de mettre en place des actions de sensibilisation et des stratégies adaptées. Modifier les horaires scolaires pourrait permettre une meilleure correspondance avec les rythmes biologiques des adolescents et réduire l'impact du manque de sommeil sur leurs performances et leur bien-être (Haba-Rubio & Heinzer, 2016). En parallèle, des campagnes d'information sur les bonnes pratiques du sommeil, telles que la réduction de l'exposition aux écrans avant le coucher, l'instauration de routines régulières et la pratique d'activités relaxantes en fin de journée, pourraient être bénéfiques. L'implication des parents et des enseignants est essentielle pour encourager des habitudes saines dès le plus jeune âge. Bien que les troubles du sommeil chez les jeunes soient de plus en plus fréquents, une meilleure prise de conscience collective et des mesures adaptées pourraient améliorer la qualité du repos et, par conséquent, la santé globale des jeunes en Suisse (Tinguely & al., 2014).

Le sommeil joue également un rôle clé dans la consolidation des apprentissages et des expériences vécues. Une qualité de sommeil insuffisante nuit à ce processus, ralentissant ainsi l'acquisition de nouvelles compétences (Nicolas, 2008 ; Liamlahi & al., 2019). **La somnolence diurne, en diminuant la vigilance, expose également les adolescents à un risque accru d'accidents domestiques, scolaires ou routiers.**

Pour remédier à ces effets négatifs, plusieurs approches peuvent être envisagées. Une **éducation ciblée** sur les bienfaits du sommeil et les **bonnes pratiques** à adopter, telles que la limitation des écrans avant le coucher et l'instauration de rituels favorisant l'endormissement, s'avèrent essentielles (Godbout & al., 2010 ; Nicolas, 2008). De plus, des ajustements structurels, comme le décalage des horaires scolaires, **pourraient** aider les adolescents à mieux respecter leur rythme biologique et ainsi améliorer la qualité et la durée de leur sommeil. Ces mesures, qu'elles soient éducatives ou structurelles, sont

indispensables pour réduire les conséquences négatives des troubles du sommeil à court et long terme, contribuant ainsi à améliorer la santé et le bien-être des adolescents.

1.5. Attention et concentration : outils de la motivation

L'attention et la concentration sont des fonctions cognitives essentielles qui jouent un rôle central dans le processus d'apprentissage des adolescents. Elles impliquent des mécanismes complexes qui permettent de sélectionner, traiter et maintenir des informations pertinentes tout en ignorant les distractions (Fourcade, 2018).

L'attention est définie comme une fonction cognitive qui oriente les ressources mentales vers une cible spécifique tout en filtrant les informations superflues. Elle se divise en sous-systèmes distincts : l'attention soutenue, qui consiste à maintenir son focus sur une longue période ; l'attention partagée, qui permet de gérer plusieurs tâches simultanément et l'attention sélective, qui isole les informations pertinentes (Sureau & Vallée, 2024).

La concentration, en revanche, représente un état de focalisation maximale sur une tâche précise. Elle exige une mobilisation volontaire et prolongée des capacités attentionnelles, souvent entravée par des distracteurs internes ou externes (Fourcade, 2018).

Nous l'avons vu plus haut, l'adolescence est une période de transition marquée par des changements neurocognitifs significatifs. Les trois réseaux attentionnels - alerte, orientation et contrôle exécutif - continuent à se développer jusqu'à la fin de cette phase, influencés par la maturation cérébrale et l'expérience. Les chercheuses Giovannoli, Martella et Casagrande, spécialisées en psychologie cognitive et neurosciences, soulignent que « les réseaux attentionnels continuent de se développer pendant l'adolescence, influencés par la maturation cérébrale et l'expérience » (Giovannoli, 2021, p. 2). Par exemple, la vigilance, composante clé de l'attention soutenue, progresse rapidement pendant l'enfance et l'adolescence avant de se stabiliser à l'âge adulte. Une vigilance réduite peut toutefois nuire aux capacités d'alerte et d'orientation (Giovannoli, 2021).

De nombreux facteurs influencent l'attention et la concentration des adolescents, notamment les rythmes biologiques, les distractions environnementales et l'anxiété sociale. Les rythmes biologiques sont définis notamment par les fluctuations attentionnelles dépendant du moment de la journée, avec des pics observés le matin et

une baisse notable après le déjeuner. La chercheuse éducative Prudence Fourcade observe que « les élèves semblent plus attentifs et plus à même d'effectuer les tâches demandées le matin » (Fourcade, 2018, p. 2). L'environnement numérique prévient qu'une exposition prolongée aux écrans est associée à une diminution des capacités attentionnelles, en raison de la surcharge cognitive qu'elle induit et de l'absence de repos qu'elle suppose (Sureau & Vallée, 2024). Les études concernant l'apparition d'une anxiété sociale tentent à démontrer que les adolescents socialement anxieux peinent à se concentrer en classe, leur attention étant souvent détournée vers des préoccupations internes, ce qui affecte négativement leurs performances scolaires. Eleanor Leigh est une chercheuse affiliée au Département de Psychologie Expérimentale de l'Université d'Oxford, spécialisée dans l'étude de l'anxiété sociale chez les adolescents, notent que « les adolescents socialement anxieux ont plus de difficultés à se concentrer en classe, ce qui affecte négativement leurs performances scolaires » (Leigh & al., 2021, p. 6).

Un déficit d'attention ou de concentration peut nuire gravement à la réussite scolaire. Les adolescents ayant des troubles de l'attention montrent des difficultés à maintenir leur engagement dans les activités scolaires, ce qui peut entraîner un retard dans leur progression académique. La chercheuse Audhild Løhre, professeure à l'Université norvégienne de sciences et de technologie (NTNU) et spécialiste du bien-être des élèves, souligne que « les étudiants ayant des problèmes de concentration récurrents montrent des difficultés à maintenir leur engagement dans les activités scolaires » (Løhre, 2020, p. 12).

Des recherches actuelles mettent en évidence plusieurs interventions efficaces pour renforcer les capacités attentionnelles chez les adolescents. L'une d'elles traite d'entraînements spécifiques : l'utilisation de méthodes comme le programme CogniPlus© (un logiciel de stimulation cognitive conçu pour améliorer diverses fonctions cognitives, telles que l'attention, la mémoire, la planification et la concentration) ou les activités musicales en groupe a montré une amélioration significative des temps de réaction et des scores attentionnels. La chercheuse Irena Trubina, affiliée à l'académie de formation des enseignants et de gestion de l'éducation de Riga (Lettonie), rapporte que « les activités musicales en groupe ont montré une amélioration significative des temps de réaction et des scores attentionnels » (Trubina, 2017, p. 154). Son étude met en évidence les bienfaits des pratiques musicales collectives sur le développement de l'attention chez

les adolescents, en comparaison avec d'autres méthodes d'entraînement cognitif. Une autre recherche menée dans le cadre d'un travail de master canadien sur une population d'enfants âgés de 7 à 9 ans parle d'aménagements pédagogiques : adapter les horaires scolaires pour mieux respecter les rythmes biologiques et **proposer des pauses régulières peut optimiser l'attention en classe** (Sureau & Vallée, 2024). Une troisième recherche considère la gestion des distractions : limiter l'usage des écrans et favoriser des environnements d'apprentissage structurés contribue à réduire les interférences et à maximiser la concentration (Fourcade, 2018).

1.6. Estime de soi ou comment se construire sous d'autres regards

L'estime de soi est définie comme le jugement global, positif ou négatif, qu'une personne porte sur elle-même. Elle comprend des aspects affectifs, cognitifs et comportementaux qui se manifestent par des émotions (comme la fierté ou la honte), des pensées (auto-valorisation ou dénigrement), et des actions (affirmation de soi ou effacement) (Thibault & al., 2021). Cette évaluation personnelle repose en partie sur l'image que l'individu perçoit à travers le regard des autres, en particulier durant les premières années de vie, lorsque les proches, tels que les parents, jouent un rôle fondamental comme « miroir social » (Duclos & al., 2002). Comme le souligne Coopersmith, traduit de l'anglais, « L'estime de soi est l'évaluation que l'individu fait et maintient habituellement à l'égard de lui-même : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation et indique dans quelle mesure l'individu se croit capable, important, réussi et digne » (Coopersmith, 1967, p. 4).

Une estime de soi positive est essentielle pour le bien-être, la réussite et la satisfaction personnelle, tandis qu'une faible estime de soi est souvent liée à des risques accrus de troubles psychologiques comme la dépression et l'anxiété (Thibault & al., 2021). Les travaux de (Coopersmith, 1967) et de Rosenberg (1989) insistent également sur la distinction entre l'estime de soi et la confiance en soi : la première est liée à la valeur intrinsèque perçue, tandis que la seconde se réfère à l'évaluation des compétences dans des contextes spécifiques (Arsandaux, 2019).

L'adolescence est une période charnière où l'estime de soi subit des fluctuations importantes, souvent influencées par les transformations physiques, psychologiques, sociales et morales propres à cet âge. Elle est particulièrement vulnérable en raison de

l'intensification des comparaisons sociales, des attentes académiques et des relations avec les pairs (Guillon & Crocq, 2004). Selon Germain Duclos, un psychoéducateur, orthopédagogue et conférencier canadien (québécois) renommé, ainsi que ses collègues, les adolescents se construisent à travers le regard des autres, et l'opinion de leurs pairs prend une place prépondérante dans cette phase. Ils notent même que « les adolescents sont en quête de leur identité et ont besoin, sur ce chemin parfois ardu, d'une bonne estime de soi » (Duclos & al., 2002, p. 50).

Sans surprise, les recherches montrent que les adolescents avec une estime de soi solide sont mieux équipés pour faire face aux défis sociaux et scolaires. À l'inverse, une faible estime de soi peut engendrer un repli sur soi, des comportements à risque, voire des troubles de santé mentale (Thibault & al., 2021). Dans ce contexte, il est crucial d'offrir un environnement favorable, où les **réussites sont valorisées** et **les échecs perçus comme des opportunités d'apprentissage**. Les modèles parentaux et éducatifs jouent un rôle central dans ce processus, en fournissant des repères solides et en encourageant l'affirmation de soi (Arsandaux, 2019). Les nouveaux regards de pairs sont souvent moins bien construits que ceux issus des modèles parentaux et de l'éducation de la petite enfance ; souvent moins bienveillants car plus critiques sans être forcément bien argumentés et forcément pluriels puisqu'issus d'une communauté plus large que le seul cercle familial primaire.

1.7. Motivation : le moteur interne pour agir (ou pas)

La motivation est une force interne qui pousse un individu à agir pour atteindre un objectif. Elle repose sur deux types de déterminants : intrinsèques, lorsqu'une activité est réalisée pour le plaisir ou la satisfaction personnelle qu'elle procure, et extrinsèques, lorsque l'individu agit pour obtenir une récompense ou éviter une sanction. Ces deux types de motivation se situent sur un continuum, allant de l'autodétermination complète à l'amotivation, où la relation entre les actions et les résultats perçus est inexistante (Ryan & Deci, 2000).

À l'adolescence, cette dynamique motivationnelle subit des transformations significatives en raison des changements identitaires, cognitifs et sociaux caractéristiques de cette période. Comprendre ces évolutions est essentiel pour accompagner les jeunes dans leur parcours scolaire et personnel. On différencie bel et bien deux grands types de motivations : La motivation intrinsèque se manifeste lorsque l'adolescent agit par intérêt

ou plaisir personnel. Il se sent autodéterminé et réalise une activité pour elle-même. En revanche, la motivation extrinsèque repose sur des influences externes, comme les récompenses ou les évaluations, et peut réduire l'autonomie perçue. Il est démontré que la motivation intrinsèque diminue si des récompenses externes sont introduites, nécessitant un fort besoin d'autonomie pour préserver cette forme de motivation (Ryan & Deci, 2000).

Cette distinction est particulièrement importante à l'adolescence, période où le besoin d'autonomie et de compétence devient crucial. Selon Alain Lieury, professeur émérite de psychologie cognitive, et Fabien Fenouillet, professeur de psychologie à l'université Paris-Nanterre, la motivation agit à plusieurs niveaux : elle déclenche, oriente, intensifie et maintient le comportement dans le temps. Ces dimensions jouent un rôle clé dans le contexte scolaire, où la motivation est corrélée positivement aux performances des élèves (Lieury & Fenouillet, 2019).

À l'adolescence, la motivation est intimement liée au développement de l'identité. Cette période correspond à un processus d'autonomisation où le jeune cherche à se détacher des figures d'attachement pour construire une appartenance à un groupe de pairs et développer son propre système de valeurs. Cette quête d'identité entraîne une diminution de la motivation symbiotique – motivée par le besoin de reconnaissance des adultes – au profit d'une motivation autonome. **L'adolescent cherche alors un sens personnel à ses apprentissages et s'investit davantage dans des activités qu'il juge significatives pour lui** (Chéreau, 2018).

Cependant, cette transition s'accompagne souvent d'**une baisse globale de motivation scolaire** (d'autant qu'elle a jusqu'ici souvent été relevée de manière extrinsèque, les notes et les promotions liées à celles-ci étant exagérément liées dans l'enfance), amplifiée par des facteurs tels que les transitions scolaires ou les exigences croissantes. Des recherches montrent que cette diminution commence dès le début du secondaire et se stabilise à la fin de l'adolescence, vers 15-16 ans (Genoud & al., 2009). « Nos résultats montrent que si la motivation diminue globalement au cours des trois années de la scolarité secondaire quelle que soit la dimension considérée, elle s'avère manifestement différente selon la filière d'étude et selon le genre » (Genoud & al., 2009, p. 377)

L'environnement scolaire est un déterminant essentiel de la motivation. Un climat de classe positif, caractérisé par des interactions bienveillantes et des pratiques pédagogiques favorisant l'autonomie, permet de renforcer le sentiment de compétence des élèves. Les enseignants jouent un rôle clé en valorisant les efforts, en encourageant la participation active et en adaptant leurs attentes aux capacités des apprenants. Un soutien à l'autonomie et une reconnaissance des progrès individuels augmentent la motivation intrinsèque, permettant aux élèves de s'impliquer pleinement dans leurs apprentissages (Ryan & Deci, 2000).

Dans cette perspective, il est utile de distinguer la **compétence** au sens de la théorie de l'autodétermination (besoin psychologique de se sentir efficace et de progresser) du **sentiment d'efficacité personnelle** décrit par Bandura, qui renvoie plus précisément à la croyance de l'élève en sa capacité à réussir une tâche donnée. Un sentiment d'efficacité élevé est associé à davantage d'engagement, d'effort et de persévérance face aux difficultés, tandis qu'un sentiment d'efficacité faible peut favoriser l'évitement et le découragement. Ainsi, des pratiques pédagogiques qui rendent les objectifs atteignables, valorisent les progrès et donnent des retours clairs, contribuent non seulement à soutenir le besoin de compétence, mais aussi à renforcer les croyances d'efficacité, ce qui peut se traduire par un investissement scolaire plus durable (Bandura, 1997).

En ce qui concerne le genre et la filière scolaire, des recherches montrent que les filles affichent une plus grande persévérance et un attrait plus marqué pour les études, mais ressentent davantage d'anxiété et un sentiment de compétence plus faible que les garçons, qui se montrent globalement plus confiants (Genoud & al., 2009). « Les filles indiquent une plus grande volonté d'apprendre et un plus fort attrait des études que les garçons. Ces derniers par contre se sentent plus compétents et, surtout, disent éprouver beaucoup moins d'anxiété face aux évaluations » (Genoud & al., 2009, p. 384).

1.8. Bien-être émotionnel ou comment se stabiliser

Il faut encore le répéter, l'adolescence est une période charnière marquée par des transformations profondes, à tous les niveaux. Les émotions à cette étape de vie jouent un rôle central dans le développement de l'identité et la régulation des comportements. Le professeur de psychologie clinique François Marty souligne que l'émotion est un moteur qui met l'adolescent en mouvement, lui permettant de nommer et d'explorer les

bouleversements liés aux changements corporels et psychologiques. Ces émotions, bien qu'intenses, témoignent de la vitalité et de la profondeur des transformations subies par les adolescents, leur permettant d'intégrer ces changements à leur identité (Marty, 2011).

Le bien-être émotionnel des adolescents est étroitement lié à leur expérience scolaire. Une étude de Guimard, un professeur des universités en psychologie du développement et de l'éducation à l'Université de Nantes, qui révèle que des relations positives avec les enseignants et un sentiment de sécurité en classe sont des facteurs clés pour promouvoir un sentiment d'appartenance et améliorer la qualité de vie globale des élèves. (Guimard & al., 2015). Cependant, en France, les adolescents manifestent un niveau élevé d'anxiété lié aux évaluations, et seulement 47 % d'entre eux se sentent bien à l'école, ce qui est le plus faible taux parmi les pays étudiés (Guimard & al., 2015).

En Suisse, le rapport porté par Doris Kunz Heim pour le compte de l'Office fédéral de la santé publique publié en 2017 mentionne que 10 % des enfants et des adolescents présentent des troubles anxieux et qu'environ 30 % de la même population souffre de manière récurrente de maux de tête non expliqués par une pathologie physique (Bonetti, 2017).

Les adolescents, en raison de leur forte sensibilité aux stimuli émotionnels et sociaux, sont plus enclins à adopter des comportements impulsifs ou à risque, surtout en présence de pairs. Marianne Habib est docteure en psychologie et maîtresse de conférences à l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis qui explique que cette sensibilité accrue est liée à une activation élevée des régions limbiques du cerveau, qui traitent les émotions, et à une activation moindre des régions responsables du contrôle cognitif, comme le cortex préfrontal. Cette configuration cérébrale rend les adolescents particulièrement vulnérables à l'influence sociale, tout en favorisant leur capacité à explorer leur environnement social et émotionnel. Comme le souligne Habib, « les adolescents ne sont pas en mesure de réguler de façon optimale ces comportements et de résister à certains actes impulsifs » (Habib, 2017, p. 56).

Selon Matthieu Jourdan, un chercheur et spécialiste français dans le domaine de la santé publique et de l'éducation, la promotion du bien-être chez les adolescents passe par des stratégies éducatives visant à développer leurs compétences psychosociales. Cela inclut l'apprentissage de la gestion des émotions, le renforcement de l'estime de soi, et

l'encouragement à établir des relations positives avec leurs pairs et les adultes. Ces interventions doivent également intégrer une compréhension des inégalités sociales qui influencent la santé et le bien-être des jeunes, afin de réduire les écarts existants et de favoriser un développement équilibré. En effet, « **la satisfaction des relations avec les enseignants et avec les activités sont les dimensions les plus liées aux performances scolaires d'une année à l'autre** » (Canvel & al., 2018, p. 69).

1.9. Liens sociaux, le pourquoi du faire ensemble

Les adolescents ont tendance à former **des amitiés avec des pairs** partageant leurs caractéristiques, comme l'ethnie et le genre. Dans les réseaux peu diversifiés, l'homophilie raciale se manifeste surtout dans les relations faibles, tandis que dans les environnements diversifiés, elle est plus fréquente dans les relations fortes. Quant au genre, l'homophilie reste constante mais est plus marquée dans les liens faibles, soulignant des différences dans la manière dont les adolescents se lient en fonction de leurs contextes sociaux (McMillan, 2022). Cette dynamique d'homophilie influence aussi les comportements, les adolescents s'appuyant sur des pairs similaires pour valider leur identité sociale et de genre, et pour trouver un soutien émotionnel, ce qui peut renforcer les clivages sociaux, mais aussi encourager les comportements positifs dans des groupes homogènes (Mollica & al., 2003).

L'adolescence est une période où les individus internalisent les influences sociales et culturelles. Les évolutions technologiques, les inégalités sociales, et les changements sociétaux façonnent les trajectoires de socialisation. Les adolescents confrontés à des conditions difficiles comme l'exil ou l'isolement scolaire rencontrent souvent des obstacles à leur intégration sociale, ce qui peut freiner leur développement identitaire et émotionnel (Falla & Hans, 2020). Par ailleurs, l'environnement culturel joue un rôle crucial : il agit à la fois comme un cadre contenant pour les adolescents et comme une source de défis. Les technologies numériques, par exemple, redéfinissent les interactions sociales, introduisant à la fois des opportunités de connectivité et des risques d'isolement (Berenstein & Puget, 2008).

Les adolescents voient leurs relations avec leurs parents diminuer en intensité tout en restant relativement fortes, jouant un rôle clé pour leur bien-être et leur stabilité émotionnelle. Les amitiés, par ailleurs, offrent un espace essentiel pour développer

l'autonomie et l'intimité, notamment dans un contexte d'égalitarisme. Les filles, en particulier, manifestent des niveaux plus élevés de proximité émotionnelle avec leurs amis que les garçons, bien que leur sentiment d'appartenance diminue plus rapidement au fil du temps (Jorgensen-Wells, 2021). Cependant, les relations avec les parents restent une ressource cruciale pour affronter les défis, tandis que les amitiés avec les pairs encouragent les expérimentations sociales et l'apprentissage de l'indépendance.

2. Rythmes scolaires

Les recherches de Alain Chenu, un sociologue français, démontrent que le respect des rythmes biologiques individuels contribue à améliorer la concentration, la motivation et le bien-être général, soulignant l'importance d'une organisation temporelle adaptée (Chenu, 2002).

En Suisse, les horaires scolaires, bien qu'influencés par ces considérations générales, possèdent des particularités propres. Les débuts de journée très matinaux, fréquents dans les établissements secondaires, suscitent des débats. Les élèves suisses commencent souvent leurs cours vers 7h30, ce qui peut entraîner une dette de sommeil importante, particulièrement à l'adolescence. Une étude menée par Inge Strauch et Barbara Meier, des chercheuses en psychologie, connues pour leurs travaux sur les rêves et le sommeil, révèle que plus de 54 % des élèves souhaiteraient bénéficier d'un délai supplémentaire le matin, ce qui justifie l'adaptation progressive des horaires scolaires pour mieux correspondre aux besoins biologiques des adolescents (Strauch & Meier, 1988).

Dans le canton de Vaud, bien que les horaires journaliers et hebdomadaires soient similaires depuis plusieurs décennies, des initiatives récentes, comme l'introduction du concordat HarmoS, tentent d'adapter les emplois du temps aux besoins des élèves. Le mémoire réalisé par Nchinda et Zahnd montre qu'un décalage du début des cours à 8h25, couplé à une pause déjeuner réduite à 45 minutes, améliore la qualité du repos et l'efficacité scolaire, en phase avec les recommandations issues des études de chronobiologie (Nchinda & Zahnd, 2012).

2.1. Horaires scolaires

En Suisse romande, l'organisation des horaires scolaires suscite de vifs débats en raison de son impact sur le bien-être des élèves. Les cours commencent tôt, entre 7h25 et 7h40, ce qui ne convient pas aux cycles de sommeil des adolescents en puberté. Virginie Bayon, médecin spécialiste du sommeil au CHUV, affirme, elle aussi que les jeunes ont des rythmes de sommeil décalés durant la puberté. La précocité des cours réduit donc leur durée de sommeil, affectant concentration et performances. Des écoles comme l'Ardévoz à Sion ont repoussé le début des cours à 8h55, améliorant concentration, sommeil et bien-être des élèves (Moulin, 2022). Ces changements positifs montrent l'intérêt de réajuster

les plannings scolaires pour mieux correspondre aux rythmes biologiques des adolescents, créant ainsi un environnement plus favorable à l'apprentissage. Ces informations sont tirées de (RTS, 2023), consulté le 20 janvier 2025.

Dans le canton de Vaud, l'adoption du concordat HarmoS a transformé les horaires scolaires pour mieux répondre aux réalités actuelles. Depuis 1985, les écoles ont une structure horaire fixe, avec des journées de 8 périodes et une pause de midi d'au moins 45 minutes. HarmoS a aussi introduit des horaires blocs et des journées continues, adaptées aux familles modernes où les deux parents travaillent, améliorant ainsi l'intégration scolaire et parascolaire et répondant mieux aux besoins des familles. Le tableau de la figure 5, ci-dessous, résume la répartition hebdomadaire des unités d'enseignement par discipline pour les différents niveaux du cycle d'orientation dans le système éducatif suisse romand. Il couvre divers domaines d'apprentissage, allant des langues aux sciences, en passant par les arts et l'éducation physique. Chaque colonne correspond à un niveau scolaire spécifique, indiquant le nombre d'unités consacrées à chaque matière. Cette organisation vise à fournir un aperçu clair des priorités éducatives à chaque étape de la scolarité des élèves de 5e année primaire jusqu'à la 11e année secondaire. Ces informations sont tirées du site de l'Etat de Vaud consulté le 20 juin 2025 (Vaud, 2023).

Domaines			Disciplines	5-6P	7-8P	9-10-11S
Médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC)/Éducation numérique	Éducation à la durabilité	Langues	Français	13-15	14-17	15-18
			Allemand	0-2	0-3	0-3
			Anglais	–	0-2	0-3
		Mathématiques et sciences de la nature	Mathématiques	5	5	6-8
			Sciences de la nature	2	2	
		Sciences humaines et sociales	Histoire	1	1	1-2
			Géographie – Citoyenneté			
		Arts	Arts visuels	2-4	2-6	2-5
			Musique			
			Activités créatrices et manuelles			
		Corps et mouvement	Education nutritionnelle	–	–	3
			Education physique	3	3	
			Approche du monde professionnel/Gestion de classe	–	–	0-1
Total				28	32	33

Figure 5 – Répartitions des heures de leçons par discipline, selon le degré scolaire (État de Vaud, 2023), consulté le 20 janvier 2025.

2.2. Les pauses

Les pauses dans l'environnement scolaire jouent un rôle fondamental dans le maintien d'une bonne santé physique et mentale. En effet, l'introduction de pauses supplémentaires de cinq minutes par heure permet de réduire significativement l'inconfort musculo-squelettique. « Les résultats confirment que la stratégie des pauses supplémentaires réduit l'inconfort au niveau des épaules et du cou, ainsi que la fatigue oculaire lorsque l'on travaille avec un écran d'ordinateur » (Soares, 2014, p. 6). Ces interruptions régulières offrent l'opportunité de se détendre et de récupérer, favorisant ainsi un bien-être global et une meilleure productivité.

Par ailleurs, les pauses régulières ont également un impact positif sur la santé mentale des élèves comme de leurs enseignants. « Les résultats de nos recherches quantitatives indiquent que lorsque les individus ont le temps de prendre une pause et de manger convenablement, ils présentent moins de symptômes de détresse psychologique, d'épuisement émotionnel et de dépression » (Soares, 2014, p. 23). En permettant aux employés ou aux élèves de se ressourcer, ces pauses contribuent à réduire le stress quotidien et à prévenir l'épuisement. En somme, intégrer des pauses régulières dans la journée de travail est essentiel pour préserver équilibre et performance à long terme.

Les pauses actives en milieu scolaire sont définies comme « des moments courts d'activité physique insérés dans la journée scolaire et ne présentant pas nécessairement d'objectif académique » (Chesnais, 2022, p. 69). Elles apparaissent comme un outil pédagogique efficace pour favoriser l'autorégulation des élèves, notamment ceux présentant des difficultés comportementales. En effet, ces élèves manifestent souvent « un besoin accru de bouger, une difficulté à maintenir leur attention et à gérer leurs émotions en classe » (Chesnais, 2022, p. 25), ce qui peut nuire à leur engagement dans les apprentissages. Plusieurs études ont montré que l'introduction de pauses actives permet de « moduler leur niveau d'énergie, améliorer leur engagement dans la tâche et réguler leurs émotions » (Kessler, Li, Kurth, & LeBourgeois, 2022 ; Chesnais, 2022, p. 69). Ainsi, l'école, en intégrant ces pratiques, joue un rôle clé dans la promotion d'un environnement scolaire favorable au bien-être et à la réussite de tous les élèves. Comme le souligne l'OMS, « l'école constitue un endroit idéal pour promouvoir l'activité physique chez une majorité d'enfants » (Chesnais, 2022, p. 174).

Les effets des pauses actives sont particulièrement visibles sur l'état affectif et comportemental des élèves. Nolwenn Chesnais, une chercheuse en sciences du sport spécialisée dans l'étude des pauses actives en milieu scolaire et leur impact sur l'autorégulation des élèves, souligne que « les états affectifs et comportementaux des élèves après la pause active sont propices à leur mise au travail, notamment chez les élèves présentant des difficultés comportementales » (Chesnais, 2022, p. 122). L'implication des enseignants est également déterminante dans l'efficacité de ces pauses, ces derniers rapportant « une amélioration notable du climat de classe et une diminution des comportements perturbateurs après leur mise en place » (Chesnais, 2022, p. 162). De plus, ces pauses suscitent « une forte acceptabilité par les différents acteurs concernés, c'est-à-dire les enseignants mais aussi les élèves » (Chesnais, 2022, p. 122), renforçant leur efficacité et leur ancrage dans les pratiques pédagogiques. Toutefois, la mise en place de ces pauses nécessite une structuration et une régularité adaptées afin d'en maximiser les bénéfices et d'assurer un impact durable sur l'autorégulation des élèves.

2.3. Parascolaire, extrascolaire et structures d'accueil

Le rôle éducatif des structures d'accueil parascolaire a gagné en reconnaissance au cours des dernières années. Comme le souligne le rapport de Kibesuisse, qui est une organisation suisse spécialisée dans le domaine de l'accueil de l'enfance en dehors du cadre scolaire, il s'agit non seulement de fournir un espace sécurisé pour les enfants en dehors des horaires scolaires, mais aussi de contribuer à leur développement global. En effet, « l'imbrication de l'accueil, de l'éducation et de la formation s'est de plus en plus établie au cours des dernières années » (Kibesuisse, 2023, p. 1), mettant en lumière la nécessité d'un cadre qui permette à ces structures de jouer un rôle éducatif actif, malgré l'absence actuelle de concepts ou de fondements juridiques clairs en Suisse.

Cette dynamique s'inscrit dans une réflexion plus large sur le rôle des structures parascolaires, particulièrement dans le canton de Vaud. Dans le mémoire intitulé "Les horaires scolaires et les rythmes des élèves au secondaire I" (2012), les auteurs Suzie Nchinda et Anne Zahnd examinent l'impact des modifications d'horaires scolaires sur les rythmes physiologiques et psychologiques des élèves du secondaire I. Leur étude se concentre sur un établissement du canton de Vaud ayant décalé le début des cours de 7h30 à 8h25 et réduit la pause de midi à 45 minutes. Les résultats indiquent que ces ajustements

horaires peuvent améliorer le bien-être et la concentration des élèves (Nchinda & Zahnd, 2012).

En Suisse romande, le développement de l'accueil parascolaire se heurte toutefois à des différences organisationnelles selon les cantons. Dans le canton de Vaud, par exemple, les Unités d'Accueil pour Écoliers (UAPE) doivent obtenir une autorisation et sont surveillées par le Service vaudois de protection de la jeunesse, tandis que d'autres cantons adoptent des cadres réglementaires distincts (Nchinda & Zahnd, 2012). Cette diversité dans les modèles d'encadrement reflète des approches variées, allant d'une gestion municipale à une implication plus marquée du secteur privé.

Par ailleurs, les activités parascolaires et extrascolaires jouent un rôle essentiel dans l'équilibre quotidien des élèves. Elles incluent des programmes éducatifs complémentaires tels que l'école à la montagne, les ensembles musicaux scolaires, les camps de dessin ou de musique et les activités sportives organisées (Nchinda & Zahnd, 2012). Ces initiatives permettent aux jeunes de diversifier leurs expériences et de renforcer des compétences sociales et cognitives en dehors du cadre purement académique.

Pour que cet objectif éducatif soit pleinement atteint, il est primordial de comprendre que « l'éducation est plus qu'une transmission de connaissances, elle englobe également le développement de la personnalité » (Kibesuisse, 2023, p. 2). Cela signifie non seulement aider les enfants à acquérir des savoirs, mais également à « faire face aux défis sociaux et biographiques, de développer un jugement politique, éthique et moral différencié » (Kibesuisse, 2023, p. 2). Une telle approche exige une coopération étroite entre toutes les parties impliquées dans l'éducation et un engagement à long terme pour maintenir une qualité pédagogique élevée.

En fin de compte, pour renforcer durablement ce rôle éducatif, les conditions doivent inclure « une compréhension globale de l'éducation, partagée par l'ensemble des personnes actives dans le contexte scolaire et de vie » (Kibesuisse, 2023, p. 3), ainsi que des ressources suffisantes allouées de manière équilibrée entre le travail pédagogique direct et indirect. Dans cette perspective, Nchinda et Zahnd met également en évidence le rôle clé des structures d'accueil dans la lutte contre le mal-être et le stress des élèves

en milieu scolaire, en insistant sur la nécessité d'une prise en charge concertée et harmonieuse par tous les acteurs éducatifs (Nchinda & Zahnd, 2012).

Par ailleurs, « la qualité d'orientation » et « la qualité de processus », qui mettent en avant à la fois les valeurs du personnel et l'interaction pédagogique adaptée aux besoins des enfants, s'avèrent essentielles pour assurer un impact éducatif positif à long terme (Kibesuisse, 2023, p. 4). Ces éléments, lorsqu'ils sont réunis, permettent de faire des structures d'accueil parascolaire un véritable complément éducatif aux systèmes scolaires, tout en contribuant activement au bien-être des élèves et à leur réussite académique.

2.4. Flexibilité horaire

La flexibilité des horaires est devenue un enjeu majeur dans l'organisation du temps de travail et des activités scolaires. Elle renvoie à l'adaptation des rythmes professionnels et éducatifs aux besoins des individus et aux exigences des structures qui les encadrent. Si, historiquement, le modèle de temps de travail était rigide et homogène, l'évolution des modes de vie et des attentes des travailleurs et des élèves a progressivement conduit à une individualisation des horaires. La flexibilité est ainsi perçue tantôt comme un levier d'autonomie, tantôt comme un facteur de contrainte supplémentaire, dépendant des contextes dans lesquels elle est mise en œuvre. En Suisse, cette question est particulièrement pertinente, tant dans le domaine du travail que dans l'éducation, où l'organisation du temps scolaire fait l'objet de débats et d'expérimentations pour mieux s'adapter aux besoins des élèves et des familles (Ernst, 2003). Cette évolution s'inscrit dans une dynamique plus large où « fixer la durée, la succession et la localisation des activités sociales est un moyen fondamental de contrôle et de structuration des sociétés » (Ernst, 2003, p. 13).

Dans le domaine scolaire, la question de la flexibilité des horaires s'impose progressivement comme un levier pour améliorer le bien-être des élèves et l'efficacité des apprentissages. Plusieurs études en chronobiologie ont démontré que les adolescents ont des rythmes biologiques décalés, rendant les débuts de cours trop matinaux contre-productifs : « en arrivant aussi tôt le matin, plusieurs élèves réclament plus d'heures de sommeil et font preuve d'une certaine lenteur à se mettre en activité » (Nchinda & Zahnd, 2012, p. 4). En réponse à ces constats, de nombreux établissements expérimentent le

retardement des horaires de début de journée ou la réduction des pauses de midi, permettant aux élèves de bénéficier d'un sommeil plus adapté et d'une meilleure concentration en classe (Nchinda & Zahnd, 2012). Une étude longitudinale menée dans le Minnesota a montré que lorsque l'heure de début des cours a été repoussée de 7h20 à 8h40, les élèves ont bénéficié de 1h20 de sommeil supplémentaire chaque matin, ce qui a entraîné « une réduction de la dépression, une augmentation de l'attention en classe et une amélioration générale de l'ambiance scolaire » (Nchinda & Zahnd, 2012, p. 5). Par ailleurs, les enseignants ont rapporté que « les étudiants étaient plus alertes et préparés pour apprendre » (Nchinda & Zahnd, 2012, p. 5). Ces résultats confirment l'importance d'une adaptation des horaires scolaires aux besoins physiologiques des adolescents et rejoignent les recommandations des chercheurs en chronopsychologie (Nchinda & Zahnd, 2012).

En Suisse, la flexibilité des horaires scolaires reste une question débattue, avec des approches différenciées selon les cantons. Tandis que la Suisse alémanique favorise le modèle des *Tagesschulen* (écoles à horaire continu), la Suisse romande privilégie un système plus modulable, avec des structures de garde permettant aux familles d'adapter les temps scolaires aux besoins individuels (Forster, 2005). Pourtant, les disparités persistent : « lorsque l'école commence à 8 h 15 et se termine à 11 heures pour reprendre de 14 heures à 16 heures, c'est tout simplement impossible de travailler à l'extérieur » (Forster, 2005, p. 28). Cette organisation fragmentée des horaires pose un défi particulier aux familles où les deux parents travaillent à l'extérieur du domicile. Une étude menée à Zurich a démontré qu'investir dans des structures de garde permettait un retour économique positif pour la société, avec 2 à 3 francs reversés sous forme de revenus fiscaux pour chaque franc investi (Forster, 2005). Par ailleurs, « 40% des élèves des écoles obligatoires helvétiques se retrouvent seuls lorsque la classe est finie, à midi et en fin d'après-midi » (Forster, 2005, p. 29), ce qui soulève la question d'une prise en charge plus systématique des enfants en dehors du temps de classe. L'introduction du concordat HarmoS et des politiques cantonales encourage progressivement une harmonisation des horaires pour favoriser un meilleur équilibre entre les exigences scolaires et les contraintes des parents travaillant à plein temps (Nchinda & Zahnd, 2012). Cette transition vers plus de flexibilité vise ainsi à concilier les impératifs pédagogiques, sociaux et économiques, tout en assurant des conditions d'apprentissage optimales pour les élèves.

3. L'arrondissement scolaire de Prilly (ASIGOS)

La principale source pour ce point 3 repose sur les éléments extraits du site Internet : <https://www.prilly.ch/vivre-a-prilly/enfance-jeunesse-et-ecoles/ecoles>, consulté à diverses reprises dans le courant de l'année 2025 (ASIGOS, 2025).

L'association intercommunale pour la construction, la gestion des bâtiments et l'organisation de l'environnement Scolaire (ASIGOS) constitue un modèle collaboratif novateur de gestion intercommunale qui regroupe les communes de Prilly, Jouxten-Mézery et Romanel-sur-Lausanne. Fondée en 1999, cette entité a pour mission de répondre efficacement aux besoins croissants en infrastructures scolaires dans un contexte de développement urbain et d'évolution des exigences pédagogiques. Elle incarne un exemple remarquable de mutualisation des ressources et d'optimisation de la gestion publique.

3.1. Organisation administrative

L'ASIGOS repose sur une structure administrative détaillée et efficace qui favorise une collaboration harmonieuse entre les communes membres. Cette structure est articulée autour de trois organes majeurs :

- Le Comité de direction (CODIR) : Chargé d'assurer l'application des décisions stratégiques, le CODIR est composé de représentants municipaux des trois communes membres. Ces représentants, choisis pour leur expérience et leur expertise, jouent un rôle central dans la coordination des projets et dans le suivi des activités courantes.
- Le Conseil intercommunal (CI) : Cet organe délibératif rassemble des délégués des communes, élus par leurs conseils communaux respectifs. Leur nombre est proportionnel à la population de chaque commune, garantissant une représentation équitable des intérêts locaux. Le CI a pour responsabilité de valider les orientations stratégiques et d'approuver les budgets.
- Le Conseil d'établissements (CEt) : Fonctionnant comme une plateforme de dialogue, cet organe consultatif joue un rôle clé dans la communication entre les différents acteurs scolaires et administratifs. Il émet des recommandations sur

l'amélioration des processus organisationnels et sur l'adaptation des services aux besoins éducatifs.

Cette organisation administrative structurée favorise une gestion collaborative, où chaque commune apporte son expertise et ses ressources pour répondre aux besoins scolaires.

3.2. Infrastructures

L'ASIGOS supervise et gère un parc immobilier comprenant 14 bâtiments scolaires répartis stratégiquement entre les trois communes membres. Ces infrastructures comprennent des collèges modernes et des pavillons scolaires spécialement conçus pour répondre aux besoins des élèves de la 1^{re} à la 11^e année HarmoS. En plus de la maintenance régulière des bâtiments, l'ASIGOS entreprend des projets d'agrandissement et de rénovation en intégrant des normes environnementales strictes pour favoriser la durabilité.

Par ailleurs, les infrastructures sont conçues pour s'adapter aux nouvelles technologies éducatives et aux pratiques pédagogiques innovantes. Les salles de classe, les espaces collaboratifs et les installations sportives visent à créer un environnement d'apprentissage stimulant et sûr.

3.3. Horaires

Les horaires des établissements scolaires gérés par l'ASIGOS sont conçus pour respecter les normes éducatives cantonales tout en prenant en compte les contraintes des familles et des élèves. Ils incluent des plages horaires pour les cours académiques, des pauses adaptées, ainsi que des activités périscolaires diversifiées. Ces dernières incluent des ateliers culturels, des activités sportives et des services de garderie, visant à enrichir l'expérience éducative.

L'ASIGOS travaille en collaboration avec les directions des établissements pour optimiser les horaires et assurer une synchronisation avec les transports publics locaux. Cette approche garantit une organisation fluide et un soutien logistique adapté aux besoins des élèves et des familles.

Voici les horaires généraux des deux collèges :

Élément	Collège du Grand-Pré	Collège de l'Union
Début des cours (matin)	07h40	07h35
Fin des cours (matin)	11h52	11h53
Reprise des cours (après-midi)	12h30	12h25
Fin des cours (après-midi)	16h23 (sauf mercredi après-midi libre)	16h17 (sauf mercredi après-midi libre)
Récréation (matin)	10h01 - 10h14	10h00 - 10h15
Pause de midi	11h52 - 12h30 (salle G20 pour le repas sous supervision)	12h00 - 13h05 (hall A pour pique-nique et activités calmes)
Nombre total de périodes quotidiennes	10 (45 minutes chacune)	10 (45 minutes chacune)
Espaces de récréation	Préau, terrain de sport (en rotation)	Préau, accès limité à certaines zones extérieures
Gestion après les cours	Salles d'études surveillées ouvertes dès 15h45	Hall A, bibliothèque et salles d'études disponibles après les cours

Figure 6 – Horaires des collèges du Grand-Pré et de l'Union, tiré de la page web (Prilly, s.d.), consulté le 8 et 10 mars 2015.

3.4. Objectifs

L'ASIGOS poursuit des objectifs multiples qui s'inscrivent dans une vision globale de l'éducation et du développement durable :

- Offrir des infrastructures modernes et sécurisées : L'association met un point d'honneur à doter les établissements scolaires d'équipements modernes, conformes aux normes de sécurité les plus strictes.
- Renforcer la santé et le bien-être des élèves : En engageant des professionnels de la santé et en promouvant des campagnes de sensibilisation, l'ASIGOS s'assure que chaque élève puisse évoluer dans un environnement sain et équilibré.
- Favoriser la durabilité écologique : L'ASIGOS s'engage à intégrer des pratiques respectueuses de l'environnement dans la conception et la gestion des infrastructures. Cela inclut l'utilisation de matériaux écologiques, l'installation de systèmes énergétiques efficaces et la réduction de l'empreinte carbone des établissements.
- Promouvoir l'égalité des chances : En finançant des activités telles que les camps scolaires, les voyages éducatifs et les programmes pédagogiques innovants,

l'ASIGOS garantit que tous les élèves, indépendamment de leur situation socio-économique, aient accès aux mêmes opportunités d'apprentissage.

- Soutenir la cohésion sociale : En facilitant les interactions entre les établissements et les communautés locales, l'ASIGOS contribue à renforcer le lien social et à promouvoir un sentiment d'appartenance.

Ainsi, l'ASIGOS se positionne comme un acteur incontournable dans la gestion scolaire intercommunale, démontrant qu'une gouvernance collaborative et visionnaire peut répondre aux besoins d'une éducation moderne et inclusive.

4. Question de recherche et hypothèses

Cette étude cherche à mettre en évidence quels sont les éléments qui permettent de mesurer l'impact que peuvent avoir les rythmes scolaires sur différentes habiletés dont un enfant a besoin pour faire son métier d'élève. Ainsi la question de recherche « *est-ce que commencer les cours autour de 7h30 à l'ASIGOS peut avoir un effet négatif sur la réussite scolaire des élèves de la 7e à la 11e Harmos ?* » repose sur plusieurs hypothèses générales visant à comprendre les conditions qui favorisent la réussite scolaire des élèves. Elle explore notamment l'impact de l'organisation du temps scolaire, des caractéristiques personnelles des élèves et des contextes socio-économiques sur leurs apprentissages et leur bien-être. Ces hypothèses permettent de poser un cadre pour analyser les facteurs essentiels à un environnement éducatif efficace et équilibré.

Les hypothèses qui suivent s'appuient sur les échelles construites à partir des questionnaires élèves (E...), parents (P...), enseignant·es (T...) ainsi que sur la variable « années » correspondant au niveau scolaire (7^H à 11^H). Elles visent à préciser la force des liens qui existent entre les horaires scolaires, le sommeil, la motivation, la concentration, le sentiment d'efficacité personnelle et les relations sociales des élèves, tels qu'ils sont perçus par les différents acteurs.

4.1. Sommeil et concentration (élèves et parents)

H1. Sommeil et concentration chez les élèves.

La qualité du sommeil déclarée par les élèves est liée à leur capacité à se concentrer en classe : les élèves qui rapportent un sommeil de meilleure qualité se disent plus capables de rester attentifs, d'organiser leur travail et de limiter les distractions pendant les cours.

- Variables : E_Sommeil, E_Concentration.
- Analyse réalisée : corrélation entre E_Sommeil et E_Concentration pour l'ensemble des élèves.

H2. Sommeil et concentration perçus par les parents.

Le sommeil tel qu'il est perçu par les parents est associé à la concentration scolaire qu'ils attribuent à leur enfant : les parents qui estiment que leur enfant dort bien ont tendance à le juger plus concentré et plus régulier dans son travail.

- Variables : P_Sommeil, P_Concentration.
- Analyse réalisée : corrélation entre P_Sommeil et P_Concentration pour les élèves disposant de données parentales.

4.2. Sommeil, motivation et sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

H3. Sommeil et sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves.

La qualité du sommeil est liée au sentiment d'efficacité personnelle des élèves : ceux qui déclarent un sommeil plus satisfaisant ont tendance à se percevoir comme plus capables de réussir, de persévérer face aux difficultés et de progresser dans leurs apprentissages.

- Variables : E_Sommeil, E_SEP.
- Analyse réalisée : corrélation entre E_Sommeil et E_SEP.

H4. Sommeil et motivation scolaire.

Le sommeil est également relié à la motivation scolaire : un sommeil jugé de bonne qualité est associé à une motivation plus élevée, un intérêt plus important pour l'école, une plus grande persévérance et un engagement plus régulier dans les devoirs.

- Variables : E_Sommeil, E_Motivation.
- Analyse réalisée : corrélation entre E_Sommeil et E_Motivation. Des analyses analogues peuvent être réalisées du côté des parents, en examinant les liens entre P_Sommeil, P_SED (sentiment d'efficacité perçu par les parents) et P_Motivation.

4.3. Effet de l'année scolaire sur sommeil, motivation et SEP

H5. Évolution de la qualité du sommeil selon l'année scolaire.

Les élèves des années scolaires les plus élevées (9^H–11^H) rapportent une qualité de sommeil globalement moins bonne que les élèves plus jeunes (7^H–8^H), ce qui peut être lié

à une augmentation des contraintes scolaires et extrascolaires, combinée aux horaires de début des cours.

- Variables : années, E_Sommeil.
- Analyse réalisée : comparaison des moyennes de E_Sommeil entre groupes d'années (par exemple « plus jeunes » vs « plus âgés »).

H6. Évolution de la motivation scolaire selon l'année.

La motivation scolaire varie en fonction de l'avancée dans la scolarité : on s'attend à une évolution de la motivation (par exemple une diminution pour certains élèves) au fil des années, en lien avec les exigences croissantes et le vécu des horaires.

- Variables : années, E_Motivation.
- Analyse réalisée : comparaison des moyennes de E_Motivation selon les groupes d'années (analyses descriptives et/ou ANOVA), ainsi qu'examen de la tendance perçue par les parents via P_Motivation.

H7. Variation du sentiment d'efficacité personnelle selon l'année.

Comme le démontre différentes études relatées dans le cadre conceptuel, le sentiment d'efficacité personnelle n'évolue pas forcément de façon linéaire : il peut être plus élevé au début du secondaire, diminuer à certains niveaux charnières puis se stabiliser.

- Variables : années, E_SEP.
- Analyse envisagée : comparaison des moyennes de E_SEP par groupes d'années afin d'identifier d'éventuels moments de fragilisation (par exemple autour de la 9^H ou de la 10^H)

4.4. Relations sociales, horaires scolaires et année

H8. Perception du manque de temps pour les relations sociales.

Les élèves des niveaux scolaires supérieurs (9^H–11^H), soumis à des exigences scolaires plus importantes et à des journées souvent plus chargées, ont davantage le sentiment de manquer de temps pour leurs relations sociales en raison des horaires scolaires.

- Variables : années, E_Relations.
- Analyse réalisée : comparaison des scores E_Relations selon les groupes d'années. Un score moyen plus faible dans les niveaux supérieurs indiquerait une perception plus marquée d'un manque de temps pour les relations sociales. Des analyses analogues ont été réalisées avec P_Relations du côté des parents.

4.5. Accord entre parents et élèves et évolution avec l'âge

H9. Accord parents–élèves sur le sommeil selon l'année.

L'accord entre parents et élèves concernant la qualité du sommeil évolue avec l'âge : on s'attend à ce que les divergences de perception se modifient au fil de la scolarité, en lien notamment avec la quête d'autonomie et les changements de routine de sommeil.

- Variables : années, Diff_PmE_Sommeil ($P_Sommeil - E_Sommeil$).
- Analyse réalisée : examen de la moyenne et de la dispersion de Diff_PmE_Sommeil en fonction des groupes d'années.

H10. Accord parents–élèves sur la motivation selon l'année.

Les parents et les élèves ne perçoivent pas nécessairement la motivation scolaire de la même manière. Les écarts entre les évaluations parentales et celles des élèves peuvent évoluer selon l'âge, notamment dans les années les plus avancées de la scolarité obligatoire.

- Variables : années, Diff_PmE_Motivation ($P_Motivation - E_Motivation$).
- Analyse réalisée : comparaison de Diff_PmE_Motivation selon les groupes d'années.

4.6. Perception des enseignant·es (sous-échantillon)

H11. Engagement perçu par les enseignants·es et sentiment d'efficacité des élèves.

L'engagement scolaire perçu par les enseignants·es (intérêt, persévérance, maintien de l'effort) est lié au sentiment d'efficacité personnelle déclaré par les élèves : ceux qui sont jugés moins engagés tendent à se percevoir eux-mêmes comme moins efficaces sur le plan scolaire.

- Variables : T_Engagement, E_SEP.
- Analyse réalisée : corrélation entre T_Engagement et E_SEP sur le sous-échantillon d'élèves pour lesquels des données enseignantes sont disponibles.

5. Méthodologie

Ce chapitre décrit de manière détaillée la manière dont la recherche a été conduite pour examiner la question centrale du mandat : dans le contexte de l'ASIGOS, le fait de commencer les cours à 7h35 a-t-il un effet sur le vécu scolaire des élèves de 7e à 11e Harnos, en particulier sur leur sommeil, leur motivation, leur concentration, leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs relations sociales ? La démarche retenue vise à articuler cette question avec le cadre théorique présenté précédemment, consacré au sommeil et aux rythmes circadiens à l'adolescence, à la motivation et au sentiment d'efficacité personnelle, à l'attention, ainsi qu'à l'organisation des temps scolaires.

5.1. Type de recherche et démarche générale

La recherche s'inscrit dans une approche quantitative de type transversal. Toutes les données ont été récoltées au cours de l'année scolaire 2024–2025, à un moment donné, sans suivi longitudinal des mêmes élèves sur plusieurs années. Il s'agit d'une enquête par questionnaires standardisés, administrés à plusieurs catégories d'acteurs volontaires impliqués dans la scolarité des élèves : les élèves eux-mêmes, leurs parents et leurs enseignant·es titulaires.

Les élèves sont invités à décrire leur propre vécu (qualité et quantité de sommeil, fatigue ressentie, motivation scolaire, capacité de concentration, confiance en leurs capacités, disponibilité pour les relations sociales). Les parents et les enseignant·es, de leur côté, apportent un regard externe sur ces mêmes dimensions, en évaluant le fonctionnement de l'enfant ou de l'élève tel qu'ils l'observent au quotidien.

Cette démarche multi-informateurs est directement en lien avec la partie théorique : elle permet de confronter, pour des dimensions étudiées dans la littérature (sommeil, attention, motivation, sentiment d'efficacité personnelle, relations), le point de vue subjectif de l'adolescent avec celui des adultes qui l'entourent. Les questionnaires ont été construits à partir d'échelles issues de travaux antérieurs sur le sommeil et les rythmes biologiques, sur la motivation scolaire, sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur la concentration en contexte scolaire, puis adaptés au contexte particulier de l'ASIGOS et au niveau de compréhension d'élèves âgés de 10 à 15 ans.

Les instruments ont été mis en ligne via la plateforme Google Forms®, afin de faciliter la diffusion, de limiter les supports papier et de permettre aux répondants de remplir le questionnaire soit sur ordinateur, soit sur téléphone portable.

5.2. Instruments de mesure

Quatre questionnaires distincts ont été élaborés pour cette recherche : un questionnaire pour les élèves, un pour les parents, un pour les enseignant·es titulaires et un pour les intervenant·es d'activités extrascolaires. Ces questionnaires se trouvent dans l'annexe 1. Ils abordent des thèmes communs, afin de permettre les comparaisons, tout en étant adaptés au rôle de chaque répondant.

Le questionnaire-élèves comporte 92 items. Il est organisé en cinq grands domaines qui reprennent les dimensions centrales du cadre théorique :

- le sommeil (horaires de coucher et de lever, durée du sommeil, difficultés d'endormissement, réveils nocturnes, somnolence en journée, habitudes en soirée) ;
- la motivation scolaire (plaisir d'apprendre, intérêt pour les matières, persévérance dans l'effort, importance accordée à la réussite, attitude face aux devoirs) ;
- la concentration (capacité à rester attentif en classe, tendance à se laisser distraire, organisation du travail scolaire, gestion du temps) ;
- le sentiment d'efficacité personnelle (confiance en sa capacité à comprendre, à réussir les tâches, à surmonter les difficultés et à progresser) ;
- les relations sociales et l'équilibre de vie (temps disponible pour les amis et la famille, qualité des relations avec les pairs, impact ressenti des horaires sur la vie sociale).

Quelques questions contextuelles complètent ces dimensions : elles portent par exemple sur la durée des trajets scolaires, la charge de devoirs ou la participation à des activités extrascolaires (sport, musique, etc.), en lien avec les éléments discutés dans la partie théorique sur l'organisation globale des rythmes de vie.

Le questionnaire-parents comprend une trentaine d'items. Il reprend les mêmes domaines (sommeil, motivation, concentration, sentiment d'efficacité, relations sociales) mais formulés du point de vue des parents, qui évaluent la situation de leur enfant à partir de ce qu'ils observent à la maison et de leurs échanges avec lui. Une zone de commentaires libres permet d'ajouter des précisions qualitatives sur l'organisation familiale (heures de

coucher, contraintes professionnelles, stratégies pour gérer les devoirs, inquiétudes liées à la fatigue, etc.), ce qui fait écho aux travaux théoriques sur l'articulation entre milieu familial et rythmes scolaires.

Le questionnaire-enseignant·es est plus court, avec 8 items par élève. Il se concentre sur le regard professionnel porté sur le fonctionnement scolaire : engagement en classe, motivation apparente, participation, régularité du travail, niveau de concentration, fatigue visible, confiance scolaire perçue. Il traduit dans un format structuré des éléments souvent évoqués dans la littérature sur le personnel enseignant comme observateur privilégié des comportements d'attention et d'engagement en classe.

Enfin, un quatrième questionnaire, de 16 questions, a été proposé aux intervenant·es d'activités extrascolaires (entraîneurs sportifs, professeurs de musique, etc.). Il renseigne sur la fatigue, la motivation et la concentration de l'enfant en dehors de la classe, ainsi que sur l'équilibre global entre activité, récupération et temps libre. Dans le cadre du présent rapport, ces données sont utilisées de manière exploratoire et plus limitée que celles issues des trois autres groupes, mais elles prolongent l'idée, développée dans le cadre théorique, d'un adolescent pris dans un ensemble de contraintes scolaires et extrascolaires.

5.3. Échelles de réponse et construction des indices

La plupart des items sont présentés sous la forme d'affirmations pour lesquelles le répondant indique son degré d'accord sur une échelle de Likert à quatre niveaux, représentés par des étoiles : 1 étoile = pas du tout d'accord, 2 étoiles = plutôt pas d'accord, 3 étoiles = plutôt d'accord, 4 étoiles = tout à fait d'accord. Cette échelle a été choisie pour rester lisible pour les élèves les plus jeunes tout en permettant de nuancer les réponses.

Une question spécifique, commune aux différents questionnaires, demande en outre d'évaluer la qualité globale du sommeil sur une échelle numérique allant de 1 (très mauvaise) à 10 (très bonne). Cette question unique fournit un indicateur synthétique qui fait écho aux notions de satisfaction vis-à-vis du sommeil et de dette de sommeil présentées dans la littérature.

À partir des réponses aux différents items, des indices ont été construits pour chacun des domaines étudiés. Pour les élèves, ces indices sont par exemple nommés E_Sommeil,

E_Concentration, E_Motivation, E_SEP (sentiment d'efficacité personnelle), E_Relations ; pour les parents, des indices analogues existent (P_Sommeil, P_Concentration, P_Motivation, P_SED, etc.), et pour les enseignants, un score composite d'engagement global (T_Engagement) est calculé à partir des évaluations portées sur chaque élève.

Concrètement, les items relevant d'un même domaine sont d'abord regroupés. Les questions formulées dans un sens négatif sont recodées de manière que des valeurs élevées aient toujours la même signification à l'intérieur d'un même indice (par exemple, « plus de difficultés de sommeil » ou « plus de ressources » selon la logique retenue pour la variable). Les scores sont ensuite agrégés, le plus souvent sous forme de moyenne sur l'ensemble des items du domaine. La cohérence interne de chaque ensemble d'items est vérifiée à l'aide de l'alpha de Cronbach, ce qui permet de s'assurer que les items d'un même indice mesurent bien une dimension homogène. Seuls les indices présentant une fiabilité jugée suffisante ont été retenus pour les analyses présentées dans les résultats.

5.4. Procédure de collecte des données

La collecte des données s'est déroulée en étroite collaboration avec la direction des établissements membres de l'ASIGOS. Elle a été organisée différemment selon les groupes de répondants, tout en veillant à conserver des consignes et un contenu aussi comparable que possible.

Pour les élèves de 7e et 8e Harmos, la passation a eu lieu en classe, dans un contexte fortement encadré. Une plage d'environ une heure en salle d'informatique a été réservée pour chaque classe. Les élèves étaient installés individuellement à un poste d'ordinateur ou sur une tablette, et complétaient le questionnaire en ligne de manière silencieuse. Les enseignant·es présent·es, parfois accompagné·es de l'étudiant-chercheur pour certaines classes, rappelaient les consignes, répondaient aux questions de compréhension et veillaient au bon déroulement de la passation. Ce dispositif collectif garantissait des conditions matérielles équivalentes pour tous les élèves, un environnement calme et un accompagnement immédiat en cas de difficulté de lecture ou de compréhension.

Pour les élèves de 9e, 10e et 11e Harmos, une modalité plus autonome a été privilégiée, en cohérence avec leur âge et leur niveau d'autonomie. Un QR code donnant accès au

questionnaire en ligne leur a été distribué par leur enseignant·e référent·e et collé dans leur agenda scolaire. Les élèves pouvaient ensuite scanner ce QR code avec leur téléphone portable ou saisir le lien sur un ordinateur, et remplir le questionnaire au moment qui leur convenait le mieux, à la maison ou dans un temps de travail encadré à l'école. Cette procédure offrait davantage de flexibilité tout en assurant un accès simple au questionnaire, sans nécessiter systématiquement une salle informatique dédiée.

La participation des parents reposait elle aussi sur un questionnaire distinct, en ligne. L'accès au formulaire parental était assuré par un QR code collé dans l'agenda de l'élève, renvoyant directement vers le questionnaire. Une lettre d'information, transmise par les établissements, présentait les objectifs de la recherche, le type de questions posées, le traitement des données et les modalités de participation. Constatant un nombre de réponses initialement inférieur à ce qui était attendu, un rappel a été organisé en collaboration avec les autorités communales, afin de relancer la participation et d'améliorer la taille et la diversité du sous-échantillon parental.

Les enseignant·es titulaires ont enfin été sollicité·es par un troisième questionnaire, centré sur leur regard professionnel sur leurs élèves. La direction leur a adressé un document explicatif détaillant la démarche, accompagné d'un lien et d'un QR code vers le formulaire en ligne. Chaque titulaire était invité, en fonction du temps dont il disposait, à remplir un formulaire pour un certain nombre d'élèves de sa classe. En raison de cette charge de travail, un rappel a également été envoyé, notamment durant la période estivale, pour encourager la complétion des questionnaires restants.

Pour tous les groupes, la participation était volontaire. Les personnes pouvaient décider de ne pas répondre, ou d'interrompre le questionnaire avant la fin. Les formulaires en ligne permettaient, dans une certaine mesure, de reprendre la saisie ultérieurement pendant la période de collecte définie.

5.5. Traitement et analyse des données

Une fois la période de collecte terminée, les réponses ont été exportées depuis Google Forms© et rassemblées dans un fichier de données unique. Un premier contrôle a permis de repérer et supprimer les doublons éventuels, d'identifier les questionnaires manifestement incomplets et de vérifier la cohérence générale des variables (années de

scolarité codées correctement, absence de valeurs aberrantes manifestes, etc.). Les cas pour lesquels l'année n'était pas renseignée de manière fiable ou ne correspondait pas aux degrés 7 à 11 Harmos ont été exclus de l'échantillon analytique principal.

Les informations provenant des différents répondants ont ensuite été appariées élève par élève, à partir des prénoms, des classes et, lorsque nécessaire, d'autres éléments d'identification. Cette étape a permis de reconstituer, pour chaque élève, la configuration de données disponible : questionnaire élève seul, parent seul, enseignant·e seul·e, combinaison élève–parent, élève–enseignant·e ou triade complète élève–parent–enseignant·e.

Les variables issues des questionnaires ont été recodées et regroupées pour construire les indices décrits plus haut. Les données manquantes ont été gérées selon une logique classique : pour les corrélations et certaines analyses descriptives, les cas sont inclus dès qu'ils disposent des deux variables nécessaires ; pour d'autres analyses, un nombre minimal d'informations était requis (par exemple un certain nombre de réponses valides dans une échelle donnée).

Dans les analyses comparatives, les élèves ont été regroupés en deux catégories via la variable *Groupe*. Ce regroupement correspond à deux contextes de scolarisation au sein du réseau (cycle 2 vs secondaire I) et sert de proxy pour comparer des contextes d'horaires potentiellement différents. Concrètement, le groupe 1 regroupe les élèves de 7e–8e Harmos, et le groupe 2 regroupe les élèves de 9e–11e Harmos. Dans le secondaire I, les horaires généraux communiqués par les collèges indiquent un début de journée **très matinal**, autour de **07h35–07h40** selon l'établissement. Dans la suite du rapport, lorsque l'expression « début des cours à 7h30 » est utilisée, elle doit être comprise comme une désignation générique d'un horaire matinal très précoce ; dans le contexte documenté ici, le début effectif se situe plutôt autour de 07h35–07h40. Ce cadrage permet d'interpréter les comparaisons entre groupes en gardant en tête que *Groupe* renvoie avant tout à un **contexte scolaire** (et non à un relevé individualisé minute par minute de l'horaire de chaque élève).

Les analyses statistiques ont été réalisées avec le logiciel d'analyses statistiques SPSS®. Dans un premier temps, des statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences) ont permis de décrire l'échantillon et les principaux indices pour les élèves, les parents et

les enseignant·es, en distinguant les degrés scolaires lorsque cela était pertinent. Dans un second temps, les analyses ont été organisées en blocs, en suivant les hypothèses H1 à H11 définies dans le document de travail consacré aux hypothèses et aux variables. Elles portent notamment sur :

- les liens entre sommeil et concentration (H1–H2) ;
- les relations entre sommeil, motivation et sentiment d’efficacité personnelle (H3–H4) ;
- l’évolution du sommeil, de la motivation et du SEP selon l’année scolaire (H5–H6) ;
- le rapport entre sommeil et relations sociales (H7–H8) ;
- les convergences et divergences entre les perceptions des élèves et des parents (H9–H10) ;
- l’articulation entre engagement perçu par les enseignants·es et sentiment d’efficacité personnelle des élèves (H11).

Ces hypothèses sont testées principalement à l’aide de corrélations de Pearson, de comparaisons de moyennes entre groupes (par exemple selon le degré scolaire ou selon les horaires de début de cours) et, pour certains aspects spécifiques (comme l’effet du groupe d’horaires sur les différences de perception parents–élèves), à l’aide de modèles de régression simple.

5.6. Considérations éthiques

Enfin, un soin particulier a été apporté à la protection des données et au respect des personnes. Les élèves, leurs parents et les enseignant·es ont été informé·es du but de la recherche, du caractère volontaire de leur participation et du fait qu’aucune conséquence n’était liée à un refus ou à un arrêt de participation. Les questionnaires demandaient le prénom et la classe de l’élève, afin de permettre l’appariement des réponses, mais ces informations d’identification ont été séparées des fichiers d’analyse et ne figurent pas dans les résultats présentés. Aucune donnée individuelle n’a été communiquée aux établissements ni à des tiers : seules des analyses agrégées (par degré scolaire, par type de répondant, par groupe d’horaires, etc.) sont rapportées.

Dans l’ensemble, cette méthodologie fournit une unité de données quantitatives multi-sources, directement articulées au cadre théorique. Cette approche permet d’examiner de manière structurée la question de l’impact des horaires de début des cours, et en particulier des cours débutant à 7h35, sur le sommeil, le fonctionnement scolaire et le vécu des élèves

de 7e à 11e Harmos dans le contexte de l'ASIGOS. Le chapitre suivant, consacré à la démarche, revient de manière plus narrative sur le cheminement global de la recherche, depuis la formulation du mandat jusqu'à l'interprétation des résultats.

5.7. Démarche

La démarche empirique suivie dans ce travail a pour objectif de rendre compte de manière cohérente du chemin parcouru entre le mandat confié par l'ASIGOS, la construction du cadre théorique et les analyses statistiques présentées dans les chapitres de résultats. Elle complète ainsi le chapitre de méthodologie, qui décrit les choix techniques (instruments, procédures de passation, traitements statistiques), en proposant une vue d'ensemble du déroulement concret de la recherche et des principaux choix qui l'ont structurée.

La première étape de la démarche a été une phase de préparation et de clarification du mandat. À partir des préoccupations exprimées par l'ASIGOS au sujet des horaires de début des cours, en particulier du début des cours à 7h35, il s'est agi de formuler une question de recherche précise et des hypothèses opérationnelles. Cette étape s'est appuyée sur une revue de la littérature scientifique consacrée au sommeil et aux rythmes circadiens à l'adolescence, à la motivation scolaire, au sentiment d'efficacité personnelle, à l'attention et à l'organisation des temps scolaires. C'est sur cette base que les dimensions centrales de l'étude ont été définies (sommeil, motivation, concentration, SEP, relations sociales) et que la décision a été prise de recourir à une approche quantitative multi-informateurs.

La deuxième étape a consisté à traduire ces choix théoriques et méthodologiques dans des instruments concrets et dans une organisation réaliste de la collecte. Les questionnaires destinés aux élèves, aux parents et aux enseignant·es ont été construits à partir d'échelles existantes, puis adaptés au contexte spécifique de l'ASIGOS et au niveau de compréhension d'élèves âgés de 10 à 15 ans. Parallèlement, des échanges avec les directions et les équipes enseignantes ont permis de définir des modalités de passation compatibles avec le fonctionnement des établissements : séances encadrées en salle d'informatique pour les plus jeunes, passation plus autonome pour les degrés supérieurs, diffusion des questionnaires parentaux via l'agenda des élèves, etc. Les décisions relatives à la mise en ligne des instruments (plateforme Google Forms®, accès par lien ou QR code) répondent à cet effort d'articulation entre exigences scientifiques et

contraintes pratiques. Les détails techniques de ces instruments et des procédures de passation sont décrits au début du chapitre 5.

La troisième étape a été une phase de mise en œuvre sur le terrain, durant laquelle la collecte des données a été progressivement déployée dans les établissements de l'ASIGOS. Les directions ont informé les enseignant·es, les élèves et leurs familles des objectifs de la recherche et des modalités de participation. Les passations en classe ont été organisées, les QR codes ont été distribués et des rappels ont été effectués lorsque cela s'avérait nécessaire, notamment pour encourager la participation parentale et enseignante. Cette phase a été marquée par un va-et-vient constant entre le dispositif prévu et les réalités du terrain (disponibilités des salles, contraintes de calendrier, charge de travail des enseignant·es), qui a parfois nécessité des ajustements fins tout en veillant à préserver la comparabilité des conditions de passation. Les éléments plus détaillés concernant la temporalité de la récolte, les groupes effectivement rejoints et les taux de réponse sont présentés dans les sections de méthodologie et d'échantillon.

La quatrième étape correspond à la phase de traitement, d'analyse et de mise en forme des résultats. Une fois la collecte clôturée, les réponses ont été exportées, contrôlées et appariées élève par élève, afin de reconstituer les différentes configurations possibles (élève seul, parent seul, enseignant seul, dyades ou triades). Les indices utilisés dans les analyses ont été construits à partir des items des questionnaires, conformément à ce qui est décrit au point 5.4, puis les analyses statistiques ont été réalisées en suivant la structure des hypothèses H1 à H11. Cette étape ne s'est pas limitée à un travail purement technique : les retours réguliers aux cadres théorique et institutionnel ont permis de sélectionner les analyses les plus pertinentes au regard du mandat et d'anticiper la manière dont les résultats pourraient être discutés avec les acteurs de l'ASIGOS.

Dans l'ensemble, la démarche adoptée peut être résumée comme un enchaînement progressif : partir d'un questionnement institutionnel concret, l'inscrire dans un cadre théorique issu de la recherche sur le sommeil et le fonctionnement scolaire des adolescent·es, construire des instruments adaptés au terrain, organiser une collecte réaliste dans les établissements ASIGOS, puis traiter et analyser les données de manière rigoureuse. Le chapitre de méthodologie expose les aspects techniques de ce dispositif, tandis que le chapitre consacré à l'échantillon décrit précisément la population effectivement étudiée. La présente section vise, quant à elle, à mettre en lumière la

cohérence d'ensemble de ce cheminement, qui relie le mandat initial aux résultats et aux pistes de réflexion discutées dans la suite de ce rapport.

6. Population interrogée

Cette section décrit plus en détail le groupe d'élèves sur lequel reposent les analyses présentées dans ce rapport. Elle commence par la population scolaire de référence dans les établissements de l'ASIGOS, puis dévoile l'échantillon effectivement retenu après la récolte et le nettoyage des données.

Sont ensuite précisées la participation des différents groupes de répondants (élèves, parents, enseignant·es) et les principales configurations de données disponibles pour chaque élève (questionnaire élève seul, élève–parent, élève–enseignant, triade). Ces éléments permettent de situer la portée des résultats et de mieux comprendre la manière dont les points de vue ont pu être croisés dans les analyses.

6.1. Population de référence

La recherche s'inscrit dans le mandat de l'association intercommunale ASIGOS. Pour l'année scolaire 2024–2025, la population scolaire concernée comprend 860 élèves de la 7^e à la 11^e Harmos, répartis en 44 classes (8 classes de 7P, 9 de 8P, 8 de 9S, 9 de 10S et 10 de 11S), encadrées par 44 enseignant·es titulaires ou référent·es. La répartition par degré est la suivante : 154 élèves en 7P, 168 en 8P, 161 en 9S, 178 en 10S et 199 en 11S.

Cette population sert de cadre de référence à l'étude : il s'agit de décrire le vécu d'une cohorte complète d'élèves, inscrits dans un réseau scolaire clairement délimité, face aux horaires de début des cours, en particulier lorsque ceux-ci sont fixés à 7h35.

6.2. Taux de participation et échantillon analytique principal

Sur ces 860 élèves, **656 questionnaires élèves ont été remplis en ligne, ce qui représente un taux de participation d'environ 76 %**. Tous ces questionnaires ne sont toutefois pas exploitables tels quels. Un premier travail de nettoyage a consisté à supprimer les cas pour lesquels l'année scolaire n'était pas codée de manière fiable (par exemple « 0 » ou valeurs manquantes) et à vérifier la cohérence générale de la base.

Après cette étape, 610 dossiers complets restent disponibles, répartis sur les degrés 7 à 12 Harmos. Parmi eux, 592 correspondent effectivement aux élèves de 7^e à 11^e Harmos, qui constituent le cœur de la recherche. Les quelques élèves au-delà de la scolarité obligatoire (12^e Harmos) sont écartés des analyses portant spécifiquement sur l'école obligatoire, même si leurs données sont conservées à des fins de contrôle.

L'échantillon analytique principal est donc composé de 592 élèves de 7^e à 11^e Harmos pour lesquels on dispose d'au moins une information provenant d'un élève, d'un parent ou d'un·e enseignant·e. **Ce taux de réponses exploitables de 69% est remarquable** pour une telle enquête. A lui seul, il témoigne de l'intérêt que les personnes principalement intéressées accordent à cette problématique. La répartition par année montre que 158¹élèves sont en 7^e (=100% de participation), 141 en 8^e (=84% de participation), 124 en 9^e (=77% de participation), 103 en 10^e (=59% de participation) et 66 en 11^e (33% de participation). En proportion, les 7^H représentent environ 26,7 % de l'échantillon, les 8^H 23,8 %, les 9^H 20,9 %, les 10^H 17,4 % et les 11^H 11,1 %. L'échantillon couvre ainsi de manière continue la fin du cycle 2 (7^e–8^e) et l'entier du cycle 3, secondaire I (9^e–11^e), ce qui permet d'observer l'évolution de variables comme le sommeil, la fatigue, la motivation ou la concentration au fil de la scolarité obligatoire.

6.3. Participation des différents groupes de répondant·es

Un point essentiel est de distinguer les élèves qui ont effectivement rempli le questionnaire-élève de ceux pour lesquels on ne dispose que du point de vue d'un adulte.

Sur les 592 élèves de 7^e à 11^e Harmos, 557 disposent d'au moins une réponse dans les items du questionnaire élève. Autrement dit, environ 86 % des élèves de l'échantillon ont participé directement à l'enquête, en répondant eux-mêmes aux questions portant sur leur sommeil, leur motivation, leur concentration, leur sentiment d'efficacité personnelle et leurs relations sociales. À l'inverse, 84 élèves, soit environ 14 % de l'échantillon, n'ont rempli aucun item du questionnaire élève. Ils apparaissent néanmoins dans la base parce qu'un parent ou un·e enseignant·e – parfois les deux – a répondu à leur sujet. Il est donc important de bien comprendre que « présence dans le fichier » ne signifie pas toujours « participation directe de l'élève ». C'est un artefact méthodologique autorisé dans le sens où les questionnaires étaient tous identiques par population de cet échantillon.

¹ Un contrôle de cohérence entre la variable « année scolaire » de la base de données et les effectifs officiels du réseau (notamment 154 élèves en 7^P) a mis en évidence une incohérence : 4 questionnaires étaient codés « 7^H » alors que l'effectif total des 7^P est de 154. Ces 4 cas ont donc été recodés en « 8^H », afin d'aligner la répartition par degré sur la population de référence (total population 860) sans modifier la taille de l'échantillon analytique (N = 592).

Les données parentales constituent le premier de ces regards complémentaires. Sur les 592 élèves de 7^e à 11^e Harmos, 161 sont associés à au moins un questionnaire parent rempli, soit environ 27 % de l'échantillon. Pour ces élèves, au moins un parent a répondu à un questionnaire spécifique portant sur le sommeil de l'enfant, sa motivation et ses efforts, sa concentration en dehors et pendant l'école, ainsi que sur l'équilibre entre école, famille et loisirs. Cela signifie que plus d'un quart des élèves sont doublement documentés : par leur propre point de vue lorsqu'ils ont répondu au questionnaire élève, et par le point de vue parental lorsqu'un parent a également participé.

Les données enseignantes constituent le deuxième regard adulte. Au niveau des répondant·es, 40 des 44 enseignant·es titulaires du réseau ($\approx 91\%$) ont complété au moins un questionnaire. Au niveau des élèves, le questionnaire étant rempli "par élève" (8 items) et représentant environ 40 à 50 minutes pour une classe entière, la participation s'est le plus souvent limitée à un nombre restreint d'élèves par enseignant·e. Au final, 40 questionnaires enseignants exploitables ont pu être appariés à la base, chacun concernant un élève distinct, soit 6,8% des 592 élèves. Malgré sa taille, ce sous-échantillon apporte un éclairage utile fondé sur l'observation en classe.

6.4. Configurations mono- et multi-informateurs

La combinaison de ces trois sources d'information permet de décrire finement la structure interne de l'échantillon. Si l'on regarde, pour chaque élève, qui a effectivement répondu, on distingue plusieurs configurations.

Une large majorité d'élèves – 403 sur 592, soit environ 68 % – sont représentés uniquement par leur propre questionnaire-élèves, sans réponse parentale ni enseignante associée. À cela s'ajoutent 75 élèves (12,7 %) qui sont documentés uniquement par un parent, sans questionnaire-élèves, ni enseignant, et 9 élèves (1,5 %) pour lesquels on ne dispose que du questionnaire-enseignant·es. Au total, 487 élèves, soit environ 82 % de l'échantillon, sont donc décrits par un seul type de répondant (élève seul, parent seul ou enseignant seul).

Les 105 élèves restants (environ 17,7 % de l'échantillon) bénéficient d'un croisement de plusieurs regards. Parmi eux, 74 élèves disposent d'un binôme élève–parent (questionnaire-élève et questionnaire-parent, sans données enseignantes), 19

élèves d'un binôme élève–enseignant (questionnaire-élève et questionnaire-enseignant, sans parent), et 12 élèves d'une triade complète élève–parent–enseignant, où les trois acteurs ont répondu. Ces configurations multi-informateurs sont particulièrement riches pour l'analyse : elles permettent de comparer directement ce que l'élève déclare lui-même, ce que le parent observe à la maison et ce que l'enseignant·e constate en classe.

L'échantillon retenu pour cette recherche se compose donc d'une base solide de 592 élèves de 7e à 11e Harmos, issue d'une population initiale de 860 élèves. La très grande majorité des élèves ont répondu eux-mêmes au questionnaire, et une partie d'entre eux est en plus décrite par un parent et/ou un·e enseignant·e. Parallèlement, certains élèves n'ont pas participé directement, mais leur situation est néanmoins partiellement documentée par les adultes qui les entourent. Cette structuration fine de l'échantillon – en termes de degrés scolaires, de participation effective des élèves et de disponibilité de regards parentaux et enseignants – constitue un atout important pour la suite du travail, car elle permet d'analyser non seulement les réponses des élèves eux-mêmes, mais aussi les convergences et divergences entre les différents acteurs impliqués dans leur scolarité.

7. Présentation des résultats

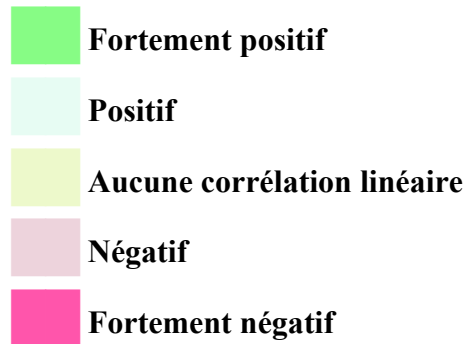
Les données récoltées à l'aide des questionnaires ont été analysées avec le logiciel SPSS©. Ce programme permet de traiter des données chiffrées de manière organisée et précise. Il a été utilisé pour calculer des moyennes, observer des tendances générales et repérer d'éventuelles relations entre différentes réponses. Grâce à cet outil, il a été possible de mieux comprendre les liens entre les horaires scolaires et les éléments comme le sommeil, la motivation ou la concentration des élèves.

En début d'analyse statistique, les Alpha de Cronbach ont été calculés pour les 557 questionnaires retenus, afin de mesurer la cohérence entre les items sélectionnés. **Les résultats de ces calculs figurent dans l'annexe 2.**

Les autres résultats de cette recherche sont présentés en suivant la structure des variables et des hypothèses formulées à partir des questionnaires élèves, parents et enseignants (cf. document *Mes variables* et liste des hypothèses H1 à H11). Les analyses ont été réalisées à partir des scores construits pour le sommeil (E_Sommeil, P_Sommeil), la concentration (E_Concentration, P_Concentration), la motivation scolaire (E_Motivation, P_Motivation), le sentiment d'efficacité personnelle (E_SEP, P_SED), les relations sociales (E_Relation) ainsi que l'engagement perçu par les enseignants (T_Engagement). Dans un premier temps, des statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences) permettent de décrire l'échantillon et les principaux indices utilisés. Ces résultats descriptifs sont présentés par groupe d'acteurs (élèves, parents, enseignants) et, lorsque c'est pertinent, par année scolaire (7^H à 11^H). Ils donnent une première vue d'ensemble de la qualité du sommeil, du niveau de concentration, de motivation et de sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que du temps perçu comme disponible pour les relations sociales. Ces tableaux descriptifs servent de base à la vérification des hypothèses.

Les analyses sont ensuite organisées par blocs, en fonction des hypothèses H1 à H11. La présentation des seuils de signification concernant les corrélations est présentée selon le descriptif analogique des couleurs ci-dessous.

Corrélations de Pearson



7.1. H1–H2 : Sommeil et concentration (élèves et parents)

Un premier ensemble de résultats porte sur le lien entre la qualité du sommeil et la capacité de concentration. Pour tester H1, une corrélation est calculée entre E_Sommeil et E_Concentration pour l'ensemble des élèves (figure 7). Pour H2, une corrélation analogue est réalisée entre P_Sommeil et P_Concentration du point de vue des parents (figure 8). Les tableaux des figures 7 et 8 correspondants présentent les coefficients de corrélation et permettent de vérifier si un meilleur sommeil est effectivement associé à une meilleure concentration, comme attendu dans les hypothèses.

Figure 7 – point de vue des élèves : corrélation entre le sommeil et la concentration

		Corrélations	
		E_Concentration	E_Sommeil
E_Concentration	Corrélation de Pearson	1	.456**
	Sig. (bilatérale)		<.001
	N	557	557
E_Sommeil	Corrélation de Pearson	.456**	1
	Sig. (bilatérale)	<.001	
	N	557	557

		Corrélations	
		P_Sommeil	P_Concentration
P_Sommeil	Corrélation de Pearson	1	.206**
	Sig. (bilatérale)		.007
	N	170	170
P_Concentration	Corrélation de Pearson	.206**	1
	Sig. (bilatérale)	.007	
	N	170	170

** . La corrélation **positive** est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Figure 8 – point de vue des parents : corrélation entre le sommeil et la concentration

7.2. H3–H4 : Sommeil, sentiment d’efficacité personnelle et motivation scolaire

Le deuxième bloc de résultats examine les liens entre sommeil, sentiment d’efficacité personnelle (SEP) et motivation scolaire. Dans le cadre de H3, la corrélation entre E_Sommeil et E_SEP est étudiée afin de voir si un sommeil de meilleure qualité est lié à un sentiment d’efficacité plus élevé chez les élèves (figure 9). Pour H4, la relation entre E_Sommeil et E_Motivation est analysée pour vérifier si les élèves qui dorment mieux se disent également plus motivés (figure 10). Du côté des parents, les corrélations entre P_Sommeil, P_SED et P_Motivation complètent ces analyses et permettent de comparer la vision des parents à l’autoévaluation des élèves.

Corrélations

		E_SEP	E_Sommeil
E_SEP	Corrélation de Pearson	1	-.186**
	Sig. (bilatérale)		<.001
	N	557	557
E_Sommeil	Corrélation de Pearson	-.186**	1
	Sig. (bilatérale)	<.001	
	N	557	557

** La corrélation **négative** est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Figure 9 – corrélation entre le sommeil et le sentiment d’efficacité

Corrélations

		E_Sommeil	E_Motivation
E_Sommeil	Corrélation de Pearson	1	-.168**
	Sig. (bilatérale)		<.001
	N	557	557
E_Motivation	Corrélation de Pearson	-.168**	1
	Sig. (bilatérale)	<.001	
	N	557	557

** La corrélation **négative** est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Figure 10 – corrélation entre le sommeil et la motivation

7.3. H5–H7 : Effet de l’année scolaire sur sommeil, motivation et SEP

Rappel sur les groupes comparés et l’interprétation « horaires » : Les comparaisons présentées ci-dessous opposent deux groupes définis par le degré scolaire : 7e–8e Harnos

(groupe 1) versus 9e–11e Harmos (groupe 2). Cette distinction renvoie à deux contextes de scolarisation au sein du réseau et est mobilisée comme indicateur d'un contexte d'horaires potentiellement différent. Pour le secondaire I, les horaires généraux disponibles indiquent un début de journée autour de 07h35–07h40 selon le collège. Les résultats sont donc interprétés comme des différences entre contextes scolaires (dont l'horaire matinal fait partie), et non comme l'effet isolé d'une seule minute de début de cours.

Un troisième ensemble de résultats s'intéresse à l'évolution des scores en fonction de l'année scolaire. Pour H5, les moyennes de E_Sommeil sont comparées entre les différents niveaux (7^H à 11^H) afin de voir si la qualité du sommeil se détériore dans les classes supérieures. Pour H6, le même type de comparaison est réalisé pour E_Motivation, dans l'idée d'examiner une éventuelle baisse de la motivation au fil de la scolarité. Enfin, H7 porte sur le sentiment d'efficacité personnelle (E_SEP) : les moyennes sont comparées selon les années afin d'identifier d'éventuels niveaux où ce sentiment est plus fragile. Les tableaux (figures 11 – 16) de ce bloc présentent les moyennes par année et, le cas échéant, les résultats des tests de comparaison (ANOVA ou tests de différences de moyennes).

Statistiques de groupe					
	Groupe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
E_Sommeil	Sup	266	2.7232	.77653	.04761
	Inf	260	2.4966	.78100	.04844

Figure 11 - Statistiques descriptives du score de sommeil par groupe (Sup vs Inf).

Test des échantillons indépendants									
Test t pour égalité des moyennes									
		t	df	Signification		Différence moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
				p unilatéral	p bilatéral			Inférieur	Supérieur
E_Sommeil	Hypothèse de variances égales	3.336	524	<.001	<.001	.22658	.06791	.09316	.36000
	Hypothèse de variances inégales	3.336	523.57	<.001	<.001	.22658	.06792	.09315	.36001

Figure 12 - Test t pour échantillons indépendants : différence de score de sommeil entre les groupes (Sup vs Inf).

Tailles d'effet pour échantillons indépendants

			Estimation des points	95% Intervalle de confiance	
Standardisation ^a		Inférieur		Supérieur	
E_Sommeil	d de Cohen	.77874	.291	.119	.463
	Correction de Hedges	.77986	.291	.119	.462
	Delta de Glass	.78100	.290	.117	.463

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.

Le d de Cohen utilise l'écart type combiné.

La correction de Hedges utilise l'écart type combiné, plus un facteur de correction.

Le delta de Glass utilise l'exemple d'écart type du groupe témoin (c'est-à-dire le second groupe).

Figure 13 - Tailles d'effet de la différence de score de sommeil entre les groupes (Cohen d, Hedges, Glass).

Statistiques de groupe

	Groupe	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
E_Motivation	1.00	266	2.9853	.52647	.03228
	2.00	260	3.1311	.55672	.03453

Figure 14 : Statistiques descriptives du score de motivation par groupe (1 vs 2).

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes

		t	df	Signification		Différence moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
				p unilat éral	p bilaté ral			Inférieur	Supérieur
E_Moti vation	Hypothèse de variances égales	-3.087	524	.001	.002	-.14581	.04724	-.23861	-.05302
	Hypothèse de variances inégales	-3.085	521	.001	.002	-.14581	.04727	-.23867	-.05296

Figure 15 - Test t pour échantillons indépendants : différence de motivation entre les groupes (1 vs 2).

Tailles d'effet pour échantillons indépendants

			Estimation	95% Intervalle de confiance	
Standardisation ^a			des points	Inférieur	Supérieur
E_Motivation	d de Cohen	.54163	-.269	-.441	-.097
	Correction de Hedges	.54241	-.269	-.440	-.097
	Delta de Glass	.55672	-.262	-.434	-.089

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.

Le d de Cohen utilise l'écart type combiné.

La correction de Hedges utilise l'écart type combiné, plus un facteur de correction.

Le delta de Glass utilise l'exemple d'écart type du groupe témoin (c'est-à-dire le second groupe).

Figure 16 - Tailles d'effet de la différence de motivation entre les groupes (Cohen d, Hedges, Glass).

7.4. H8 : Relations sociales, horaires scolaires et année

Le quatrième bloc de résultats concerne le temps perçu comme disponible pour les relations sociales (figures 17 à 19). Pour H8, les scores E_Relation sont comparés entre les années scolaires, afin d'examiner si les élèves des niveaux supérieurs déclarent manquer davantage de temps pour leurs amis et leurs activités sociales, en lien avec les horaires scolaires et la charge de travail. Les tableaux correspondants montrent l'évolution de ce score en fonction de l'année et permettent de voir si le sentiment de manque de temps augmente avec l'avancée dans la scolarité.

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne d'erreur standard
Groupe					
E_SEP	1.00	266	3.1695	.52331	.03209
	2.00	260	3.2381	.53031	.03289

Figure 17 - Statistiques descriptives du sentiment d'efficacité personnelle par groupe (1 vs 2).

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes									
		t	df	Signification		Différence moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
				p unilatéral	p bilatéral			Inférieur	Supérieur
E_SEP	Hypothèse de variances égales	-1.493	524	.068	.136	-.06860	.04594	-.15885	.02165
	Hypothèse de variances inégales	-1.493	523	.068	.136	-.06860	.04595	-.15886	.02167

Figure 18 - Test t pour échantillons indépendants : différence de SEP entre les groupes (1 vs 2).

Tailles d'effet pour échantillons indépendants

		Standardisation ^a	Estimation des points	95% Intervalle de confiance	
				Inférieur	Supérieur
E_SEP _0.848	d de Cohen	.52678	-.130	-.301	.041
	Correction de Hedges	.52754	-.130	-.301	.041
	Delta de Glass	.53031	-.129	-.301	.042

a. Dénominateur utilisé pour estimer les tailles d'effet.

Le d de Cohen utilise l'écart type combiné.

La correction de Hedges utilise l'écart type combiné, plus un facteur de correction.

Le delta de Glass utilise l'exemple d'écart type du groupe témoin (c'est-à-dire le second groupe).

Figure 19 - Tailles d'effet de la différence de SEP entre les groupes (Cohen d, Hedges, Glass).

7.5. H9–H10 : Accord entre parents et élèves selon l'année

Le cinquième bloc s'intéresse à la convergence ou au décalage entre le point de vue des élèves et celui de leurs parents. Pour H9 et H10, l'objectif n'est pas de prédire le sommeil ou la motivation en tant que tels, mais d'examiner l'accord (ou le décalage) de perception entre parents et élèves, et de vérifier si ce décalage évolue selon le groupe/année scolaire.

Pour cela, deux variables d'écart ont été créées :

- $\text{Diff_PmE_Sommeil} = \text{P_Sommeil} - \text{E_Sommeil}$ (H9)
- $\text{Diff_PmE_Motivation} = \text{P_Motivation} - \text{E_Motivation}$ (H10)

Dans les deux cas, une valeur positive signifie que les parents évaluent la situation de l'enfant plus favorablement que l'élève ne s'évalue lui-même (par exemple, un sommeil jugé meilleur par les parents que par l'élève). Une valeur négative indique l'inverse (parents plus "pessimistes" que l'élève). Une valeur proche de zéro traduit un accord moyen.

H9 teste l'idée que l'écart parents-élèves au sujet du sommeil (Diff_PmE_Sommeil) pourrait varier selon l'année scolaire (ou le groupe), par exemple si les parents perçoivent moins bien les difficultés de sommeil à mesure que les élèves gagnent en autonomie. H10 applique exactement la même logique à la motivation scolaire : il s'agit d'examiner si le décalage de perception entre parents et élèves au sujet de la motivation (Diff_PmE_Motivation) tend à augmenter, diminuer ou rester stable dans les classes supérieures.

Les tableaux de ce bloc présentent d'abord les moyennes de ces différences par groupe/année, afin d'observer la direction générale de l'écart (parents plus "optimistes", plus "pessimistes", ou accord global). Les écarts sont ensuite analysés à l'aide d'une régression linéaire simple (équivalente ici à une comparaison de moyennes), où l'on teste si la variable Groupe prédit l'écart : $\text{Diff} \sim \text{Groupe}$. Cette approche permet de répondre directement à la question : *l'écart parents-élèves est-il plus grand dans un groupe que dans l'autre ?*

Enfin, il est important de souligner que ces analyses ne portent que sur les cas où l'on dispose à la fois d'un questionnaire élève et d'un questionnaire parent pour le même élève; c'est pourquoi le nombre d'observations incluses est réduit ($n = 87$).

À noter que SPSS© génère plusieurs tableaux pour une même régression (observations incluses/exclues, descriptifs, variables introduites, résumé du modèle, ANOVA, coefficients). Dans le corps du texte, l'interprétation se concentre sur trois éléments : la moyenne de la variable Diff, la part de variance expliquée (R^2) et sa significativité (p), ainsi que le coefficient associé à Groupe (B). Les tableaux complémentaires (figures 20 à 31) sont présentés à titre de transparence.

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Diff_PmE_Sommeil * Groupe	87	13.3%	569	86.7%	656	100.0%

Figure 20 - Traitement des observations : Diff_PmE_Sommeil $\times$ Groupe (inclus/exclus).

Rapport

Diff_PmE_Sommeil

Groupe	Moyenne	Ecart type	Erreur standard de la moyenne
1.00	.4583	1.06953	.17583
2.00	.3225	1.38730	.19619
Total	.3803	1.25697	.13476

Figure 21 - Statistiques descriptives de Diff_PmE_Sommeil selon le groupe.

Régression :

Variables introduites/éliminées^a

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	Groupe ^b		. Introduire

a. Variable dépendante : Diff_PmE_Sommeil

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Figure 22 - Régression linéaire : variables introduites/éliminées (VD = Diff_PmE_Sommeil ; prédicteur = Groupe).

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.054 ^a	.003	-.009	1.26252

a. Prédicteurs : (Constante), Groupe

Figure 23 - Régression linéaire : résumé du modèle (Diff_PmE_Sommeil $\sim$ Groupe).

Figure 24 - Régression linéaire : coefficients du modèle (Diff_PmE_Sommeil ~ Groupe).

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Inclus		Exclu		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
Diff_PmE_Motivation * Groupe	87	13.3%	569	86.7%	656	100.0%

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1 Régression	.392	1	.392	.246	.621 ^b
de Student	135.485	85	1.594		
Total	135.878	86			

a. Variable dépendante : Diff_PmE_Sommeil

b. Prédicteurs : (Constante), Groupe

Figure 25 - Régression linéaire : ANOVA du modèle (Diff_PmE_Sommeil ~ Groupe).

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		
	B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.
1 (Constante)	.594	.452		1.315	.192
Groupe	-.136	.274	-.054	-.496	.621

a. Variable dépendante : Diff_PmE_Sommeil

Figure 26 - Statistiques descriptives de Diff_PmE_Motivation selon le groupe.

Rapport

Diff_PmE_Motivation			
Groupe	Moyenne	Ecart type	Erreur standard de la moyenne
1.00	.0653	.67932	.11168
2.00	-.0917	.75222	.10638
Total	-.0249	.72226	.07743

Figure 27 - Traitement des observations : Diff_PmE_Motivation × Groupe (inclus/exclus).

Régression :

Variables introduites/éliminées^a

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	Groupe ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : Diff_PmE_Motivation

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Figure 28 - Régression linéaire : variables introduites/éliminées (VD = Diff_PmE_Motivation ; prédicteur = Groupe)..

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.108 ^a	.012	.000	.72224

a. Prédicteurs : (Constante), Groupe

Figure 29 - Régression linéaire : résumé du modèle (Diff_PmE_Motivation ~ Groupe).

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	.524	1	.524	1.005	.319 ^b
	de Student	44.339	85	.522		
	Total	44.863	86			

a. Variable dépendante : Diff_PmE_Motivation

b. Prédicteurs : (Constante), Groupe

Figure 30 : Régression linéaire : ANOVA du modèle (Diff_PmE_Motivation ~ Groupe).

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés	Erreur standard	Coefficients standardisés	Bêta	t	Sig.
1	(Constante)	.222	.259			.860	.392
	Groupe	-.157	.157	-.108		-1.002	.319

a. Variable dépendante : Diff_PmE_Motivation

Figure 31 - Régression linéaire : coefficients du modèle (Diff_PmE_Motivation ~ Groupe).

A relever que les parents pouvaient laisser des commentaires en fin de questionnaire. Leur présentation et analyse se trouvent dans l'annexe 3.

7.6. H11 : Perception des enseignant·es et sentiment d'efficacité des élèves

Enfin, un dernier bloc de résultats porte sur le sous-échantillon pour lequel des évaluations d'enseignant·es sont disponibles. L'hypothèse H11 est testée à partir de la corrélation entre le score T_Engagement (engagement perçu par les enseignant·es) et E_SEP (sentiment d'efficacité personnelle des élèves). Les résultats présentés dans ce dernier tableau (figure 32) permettent de mettre en lien la perception externe de l'engagement par le titulaire et l'autoévaluation de la confiance en ses capacités par l'élève.

Corrélations

		T_Engagement	E_SEP
T_Engagement	Corrélation de Pearson	1	.348
	Sig. (bilatérale)		.055
	N	40	31
E_SEP	Corrélation de Pearson	.348	1
	Sig. (bilatérale)	.055	
	N	31	557

** La corrélation positive mais non significative.

Figure 32 - Corrélation (Pearson) entre l'engagement perçu par les enseignant·es et le SEP des élèves (T_Engagement $\times$ E_SEP).

Remarque méthodologique : l'aide personnalisée est calculée sur la base des valeurs réelles des cellules, et non des valeurs formatées.

Ainsi, l'ensemble du chapitre de résultats suit la logique des hypothèses H1 à H11 : les analyses vont progressivement du point de vue des élèves à celui des parents, puis des enseignant·es, afin d'éclairer de manière structurée la question centrale de la recherche, à savoir l'impact des horaires de début de cours (notamment à 7h30 à l'ASIGOS) sur le sommeil, la motivation, la concentration, les relations sociales et, plus largement, la réussite scolaire des élèves. Les tableaux statistiques seront insérés dans chaque sous-partie pour illustrer et documenter précisément ces résultats.

8. Analyse et discussion des résultats

Les analyses statistiques ont porté sur 592 élèves de 7e à 11e Harnos, 170 parents et un sous-échantillon d'environ 40 élèves pour lesquels un·e enseignant·e titulaire a également rempli un questionnaire. Elles permettent de mettre en relation les différents domaines décrits dans le cadre théorique – sommeil et rythmes biologiques, attention et concentration, motivation, sentiment d'efficacité personnelle, liens sociaux et organisation des rythmes scolaires – avec la question centrale de ce travail : l'impact possible des cours débutant à 7h30 sur le vécu et la réussite scolaire des élèves.

8.1. Sommeil et concentration

Les premiers résultats confirment le rôle central du sommeil dans le fonctionnement scolaire quotidien. Sur une échelle allant de 1 à 4 étoiles, le score moyen de sommeil des élèves se situe autour de 2,6, ce qui indique une situation intermédiaire : une partie des élèves rapporte un sommeil jugé satisfaisant, tandis qu'un autre groupe évoque davantage de fatigue, de difficultés à s'endormir ou de réveils compliqués le matin.

L'hypothèse H1 postulait que la qualité du sommeil déclarée par les élèves serait liée à leur capacité à se concentrer en classe. **Cette hypothèse est clairement confirmée.** La corrélation entre le score de sommeil des élèves (E_Sommeil) et leur score de concentration (E_Concentration) est positive et de taille moyenne ($r = .456$, $p < .001$). Concrètement, plus les élèves rapportent de difficultés de sommeil (score E_Sommeil élevé), plus ils déclarent aussi des difficultés de concentration (score E_Concentration élevé). Inversement, lorsque le sommeil est perçu comme plus régulier et plus réparateur, les élèves mentionnent moins de problèmes d'attention, de distraction ou d'organisation dans leur travail.

Du côté des parents (H2), on retrouve le même type de lien, même s'il est plus modeste : la corrélation entre le sommeil perçu par les parents (P_Sommeil) et la concentration qu'ils attribuent à leur enfant (P_Concentration) est significative mais de taille faible ($r = .206$, $p = .007$). Cela signifie que, pour les parents, un enfant qui « dort bien » est aussi, en général, perçu comme plus concentré et plus régulier dans son travail scolaire, mais ce lien est moins net que dans le discours des élèves eux-mêmes. Si les deux populations n'ont fait que rapporter leur impression, notons que les élèves l'ont fait pour eux-mêmes alors que les parents l'ont fait pour leur enfant.

Ces résultats s'inscrivent pleinement dans le cadre théorique présenté dans le chapitre sur la chronobiologie et le sommeil de l'adolescent. Les travaux de Schmidt et Collette (2016), ou encore ceux de Nicolas (2008), montrent qu'un sommeil insuffisant ou décalé a un impact direct sur l'attention, la vitesse de traitement de l'information et la capacité à inhiber les distractions. Ils confirment également que le rythme circadien des adolescents se décale naturellement vers des heures de coucher plus tardives, ce qui rend les réveils précoces plus coûteux en termes de vigilance.

Dans ce contexte, le lien observé entre sommeil et concentration (figure 33) va dans le sens des hypothèses H1–H2 : **les élèves qui dorment moins bien sont aussi ceux qui disent le plus souvent avoir de la peine à suivre, à rester attentifs et à gérer les distractions**. Ces résultats rejoignent l'idée développée dans la section « Attention et concentration : outils de la motivation », selon laquelle l'attention constitue une ressource limitée, fortement sensible à la fatigue et au manque de récupération nocturne.

Il est important de rappeler cependant que ces relations sont corrélationnelles : les données ne permettent pas d'affirmer dans quel sens se fait la causalité. Il est probable qu'il s'agisse d'un cercle vicieux pour certains élèves : difficultés de sommeil, baisse de concentration, accumulation de retard scolaire, stress accru, puis à nouveau sommeil plus agité.

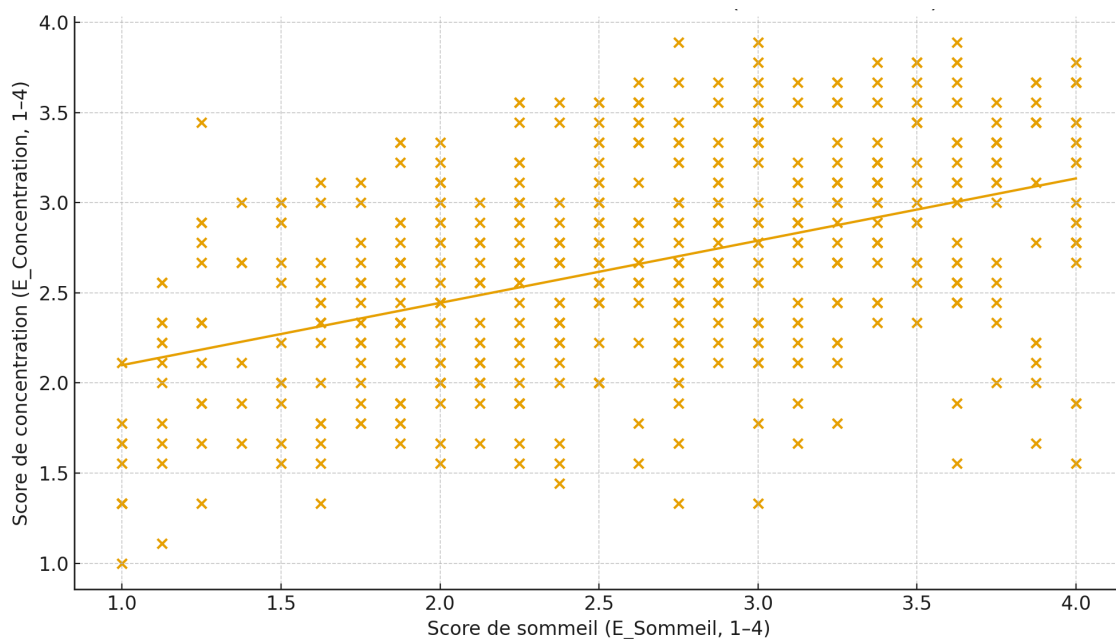


Figure 33 - Lien des élèves de 7^H à 11^H entre sommeil et concentration.

8.2. Motivation et sentiment d'efficacité personnelle

La motivation scolaire apparaît globalement élevée. Le score moyen de motivation (E_Motivation) se situe autour de 3,1 sur 4, ce qui suggère que **la plupart des élèves déclarent faire des efforts, vouloir réussir et voir du sens à l'école**. On observe toutefois, en cohérence avec l'hypothèse H6, une légère tendance à la diminution de la motivation entre la 7^e et la 11^e Harmos : **les élèves plus âgés rapportent un peu plus souvent qu'ils se sentent lassés, moins enthousiastes ou plus ambivalents face aux exigences scolaires**.

Le sentiment d'efficacité personnelle (E_SEP) – c'est-à-dire la confiance d'un élève dans sa capacité à réussir les tâches scolaires – présente lui aussi des scores relativement élevés (moyenne légèrement supérieure à 3,2 sur 4). Les analyses montrent une forte association entre motivation et SEP : **les élèves qui se sentent capables de réussir, de persévérer et de progresser sont aussi ceux qui déclarent le plus d'efforts et d'engagement dans leur travail**. Même si le coefficient exact n'apparaît pas dans les extraits, le texte des résultats indique une corrélation « forte » entre ces deux dimensions.

Ce constat est parfaitement cohérent avec la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1997) et avec la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) : un élève qui se perçoit comme compétent est plus susceptible de s'engager de manière autonome, de persévérer malgré les difficultés et de trouver du sens dans les apprentissages. De même, les auteurs comme Lieury et Fenouillet (2019) insistent sur le lien étroit entre perception de compétence, motivation et réussite scolaire.

Les hypothèses H3 et H4 portaient plus spécifiquement sur les liens entre sommeil, sentiment d'efficacité personnelle et motivation scolaire. **Elles sont globalement confirmées, mais avec des effets de taille modérée**. La corrélation entre E_Sommeil et E_SEP est négative et significative ($r = -.186$, $p < .001$) : plus les élèves rapportent de difficultés de sommeil, plus leur sentiment d'efficacité personnelle tend à être faible. De la même manière, la corrélation entre E_Sommeil et E_Motivation est également négative ($r = -.168$, $p < .001$) : **les élèves qui déclarent un sommeil plus perturbé se disent un peu moins motivés pour l'école**.

Autrement dit, le sommeil n'est pas seulement lié à la concentration (H1–H2), mais aussi, plus discrètement, à la façon dont les élèves se perçoivent comme capables de

réussir (SEP) et à leur envie de s'investir dans leur scolarité. Ces effets restent toutefois plus modestes que ceux observés pour la concentration : la qualité du sommeil semble agir fortement sur la vigilance et l'attention, et plus indirectement sur la motivation et le sentiment d'efficacité.

Du point de vue théorique, cela rejoint l'idée que la motivation scolaire est un construit multidimensionnel : elle dépend certes de l'état physique et de la fatigue, mais aussi du sens accordé aux apprentissages, du climat de classe, des relations avec les pairs et les adultes, ainsi que des perspectives. **Ainsi, H3 et H4 ne sont que partiellement confirmées** : un mauvais sommeil fragilise la motivation et le SEP, mais d'autres facteurs interviennent également de manière importante.

L'examen de l'évolution de ces indices selon l'année scolaire (H6–H7) suggère une légère érosion de la motivation au fil de la scolarité obligatoire, tandis que le SEP reste globalement élevé, avec des fragilisations possibles à certains moments charnières (entrée au secondaire I, années de transition). Ce constat est classique à l'adolescence : la pression des évaluations, l'orientation future et la quête d'autonomie peuvent rendre le rapport à l'école plus ambivalent, même chez des élèves qui se reconnaissent des compétences.

8.3. Relations sociales et équilibre de vie

Le score moyen lié aux relations sociales (E_Relations) se situe autour de 2,9 sur 4. La majorité des élèves estime donc disposer d'un temps globalement correct pour leurs amis, leur famille et les activités extrascolaires, mais une part non négligeable signale que les devoirs, les déplacements, les entraînements sportifs ou les contraintes familiales peuvent empiéter sur ce temps relationnel.

Les analyses par année scolaire (H8) montrent une tendance à une légère diminution du sentiment de disposer de temps pour les autres à partir du secondaire I : les élèves de 9^e à 11^e rapportent plus souvent que les 7^e–8^e qu'ils se sentent « pris par le travail scolaire » ou par leurs horaires, au point d'avoir parfois l'impression de manquer de temps pour leurs amis ou leur famille.

Ces résultats rejoignent le cadre théorique présenté dans la section « Liens sociaux, le pourquoi du faire ensemble », qui insiste sur l'importance des relations entre pairs dans la construction identitaire à l'adolescence. L'augmentation des exigences scolaires,

combinée à des journées plus chargées et à des horaires parfois matinaux, peut donc être ressentie comme un frein au temps disponible pour ces relations.

A noter qu'on trouve dans l'annexe 3 de ce rapport les réponses des intervenant·es d'activités extrascolaires. **Nous profitons d'intégrer l'analyse de ces quelques réponses** qui convergent globalement vers l'idée que la charge et l'organisation du temps scolaire influencent directement la qualité de l'engagement des élèves dans les activités extrascolaires. L'intervenant·e I1 souligne de manière explicite les effets d'une charge scolaire jugée excessive : les jeunes arrivent parfois épuisés ou stressés, ce qui oblige à adapter les séances et limite leur disponibilité cognitive et motivationnelle. Cette fatigue, attribuée aux devoirs et aux évaluations, pèse sur la concentration et sur le plaisir de participer, pourtant centraux dans une activité choisie. De même, l'intervenant·e I3 observe une fatigue marquée en fin de journée, associée à des difficultés de concentration lors des activités, ce qui suggère que le temps scolaire, cumulé à des facteurs périphériques, réduit la qualité de l'expérience extrascolaire.

Toutefois, les réponses nuancent l'hypothèse d'une influence en mettant en évidence des points de tension et des facteurs modérateurs. L'intervenant·e I2 estime que les horaires actuels sont adaptés et craint qu'un début plus tard des cours n'entraîne un décalage des activités vers des heures moins favorables à la concentration. Cette position suggère que la problématique ne se limite pas uniquement à l'heure de début des cours, mais concerne l'ensemble de l'équilibre temporel de la journée des élèves. Par ailleurs, l'intervenant·e I3 évoque l'usage des écrans comme facteur récurrent de fatigue, indiquant que la baisse de concentration et de motivation ne peut être attribuée exclusivement au temps scolaire. Néanmoins, l'ensemble des réponses met en lumière un constat partagé : lorsque les élèves arrivent aux activités extrascolaires fatigués ou stressés, leur capacité de concentration et leur motivation s'en trouvent diminuées, ce qui tend à confirmer que des journées scolaires longues ou débutant très tôt peuvent péjorer la qualité des activités extrascolaires, même si cette influence s'inscrit dans une dynamique multifactorielle.

Pour revenir aux résultats des questionnaires-élèves et questionnaires-parents, ils font également écho aux travaux sur les rythmes scolaires et les charges extrascolaires : **lorsque la journée commence tôt (par exemple à 7h35), la marge de manœuvre pour concilier devoirs, entraînements sportifs, loisirs et temps de repos se réduit.** Certains élèves arrivent à trouver un équilibre, mais d'autres perçoivent un emploi du temps saturé

au fur et à mesure que la journée avance, qui génère du stress et un sentiment de manque de temps pour « souffler » ou voir leurs amis.

On n’observe pas de rupture brutale, mais plutôt un glissement progressif vers un emploi du temps ressenti comme plus dense et plus contraignant au fil des années. **Pour une fraction des élèves, cet ajustement peut rester gérable ; pour d’autres, il s’ajoute à des difficultés de sommeil et de concentration, augmentant ainsi le risque de mal-être ou de démotivation.**

8.4. Convergences et divergences entre élèves, parents et enseignant·es

L’un des intérêts majeurs de ce dispositif est de croiser les regards des élèves, de leurs parents et de leurs enseignant·es. Du côté des parents, les scores moyens de sommeil, de concentration et de motivation se situent eux aussi dans la partie supérieure de l’échelle (environ 2,7 à 3,1 sur 4), ce qui traduit une vision globalement positive du fonctionnement scolaire de leur enfant.

Cependant, lorsqu’on compare plus finement les scores des parents et des élèves (figure 34), **on observe un décalage systématique pour le sommeil (H9)**. La variable $\text{Diff_PmE_Sommeil} (\text{P_Sommeil} - \text{E_Sommeil})$ est en moyenne légèrement positive (environ 0,38 point), ce qui signifie que les parents évaluent le sommeil de leur enfant un peu plus favorablement que l’enfant lui-même. Les analyses de régression montrent que cet écart ne varie pas significativement selon le groupe considéré ($R^2 \approx .003$, $p = .621$), ce qui suggère que cette différence de perception est assez stable, quel que soit le contexte scolaire.

Ce résultat est cohérent avec la littérature sur l’adolescence : à mesure que les jeunes gagnent en autonomie, une partie de leur vécu (notamment les écrans tardifs, les ruminations avant de s’endormir ou la fatigue ressentie au réveil) échappe au regard direct des parents. Ceux-ci peuvent donc sous-estimer certaines difficultés de sommeil ou ne pas percevoir leur impact sur la journée scolaire.

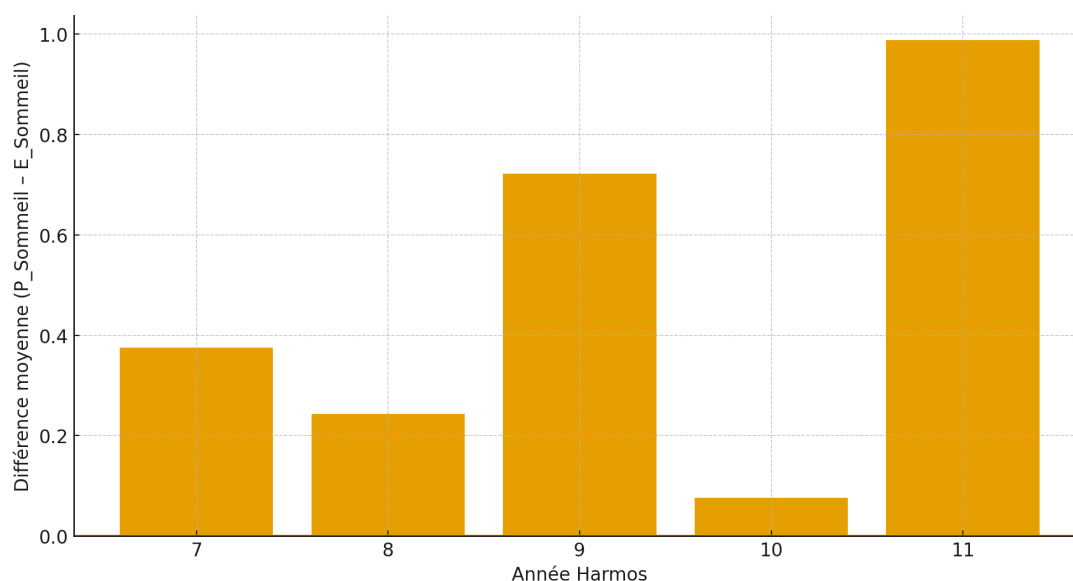


Figure 34 : Écart de perception du sommeil entre parents et élèves par année Harmos

Pour la motivation (H10), en revanche, les différences parents–élèves sont très faibles en moyenne. La variable Diff_PmE_Motivation ($P_Motivation - E_Motivation$) est proche de zéro (moyenne $-0,025$), et l'effet du groupe sur cet écart n'est pas significatif ($R^2 \approx .012$, $p = .319$). Cela suggère que les parents ont une perception relativement juste de l'engagement scolaire de leur enfant, ou du moins assez proche de ce que les élèves déclarent eux-mêmes.

A noter que l'**annexe 4 présente les commentaires libres que les parents ont pu laisser en fin de questionnaire**. Ils sont au nombre de 84 (9,8% de l'échantillon global ; 15% de l'échantillon de réponses mais **52% des réponses parents**). Nous avons procédé à une analyse des *verbatim* pour les répartir en quatre catégories (l'heure du début de l'école ; la fatigue de leur enfant ; les remarques faites sur la qualité de l'enseignement). Les catégories ne sont pas exclusives : un même parent peut apparaître dans plusieurs comptages.

1) 59/84 parents mentionnent que le début de l'école à 7h30 est trop tôt

La grande majorité des commentaires évoquent explicitement ou implicitement un début des cours jugé trop matinal (7h30–7h35), souvent en lien avec le rythme biologique, le sommeil ou l'organisation familiale. Les propositions récurrentes sont un début à 8h00, 8h30, voire plus tard, fréquemment associé à une pause de midi raccourcie.

2) 23/84 parents mentionnent la fatigue de leur enfant

Ces parents parlent explicitement de fatigue, d'épuisement, de manque de récupération, de difficultés de réveil ou d'accumulation de dette de sommeil. La fatigue est souvent reliée : au réveil très matinal, au manque de sommeil malgré des couchers précoces, à une baisse de concentration, à un impact sur l'humeur, la motivation ou la santé. A noter que le comptage est volontairement conservateur : seules les mentions claires de fatigue ont été retenues.

3) 13/84 parents ont fait une remarque sur la qualité de l'enseignement

Ces quelques remarques concernent des critiques (manque de soutien, jugements, communication insuffisante, pédagogie numérique déficiente), ou plus rarement des appréciations positives sur le travail des enseignant·es ou l'encadrement pédagogique (une satisfaction générale ; le plaisir de l'enfant à fréquenter l'école, une reconnaissance du travail des enseignant·es ou de la direction ou une appréciation du climat scolaire).

La qualité de l'enseignement n'est donc pas un thème central de la question ouverte, mais apparaît de manière ponctuelle.

En conclusion, l'analyse des 84 commentaires libres laissés par les parents met en évidence une préoccupation largement partagée concernant l'organisation temporelle de la journée scolaire, et plus particulièrement l'heure de début des cours. **Une majorité très nette des parents considère que le démarrage de l'école à 7h30–7h35 est inadapté au rythme biologique des enfants et des adolescents.** Cette critique est récurrente, transversale aux âges et aux situations familiales, et s'appuie fréquemment sur des références explicites au sommeil, au développement physiologique et aux études scientifiques sur les rythmes chronobiologiques.

De nombreux parents décrivent les effets concrets de ce début très matinal sur le quotidien de leur enfant : réveils difficiles, manque de sommeil malgré des heures de coucher avancées, fatigue accumulée au fil de la semaine, difficultés de concentration lors des premières périodes, irritabilité et baisse de motivation scolaire. Certains évoquent également des répercussions sur la santé, le bien-être émotionnel et l'harmonie familiale. Ces éléments suggèrent que les horaires actuels ne permettent pas une récupération suffisante et compromettent la disponibilité cognitive des élèves pour les apprentissages.

Un autre thème fortement associé concerne la pause de midi, jugée trop longue par une large part des parents. Beaucoup proposent de la raccourcir afin de permettre un début des cours plus tardif le matin, tout en maintenant une heure de fin de journée acceptable. Cette réorganisation est perçue comme une solution réaliste et équilibrée, susceptible d'améliorer à la fois la concentration en classe, la gestion des devoirs, l'accès aux activités extrascolaires et la qualité de vie familiale.

Les commentaires mettent également en lumière la difficulté de concilier les horaires scolaires avec les activités extrascolaires, la vie sociale et les contraintes professionnelles des parents. Plusieurs relèvent que la fatigue liée au rythme scolaire limite l'engagement des enfants dans des activités pourtant bénéfiques à leur développement. Par ailleurs, quelques parents soulignent les conditions particulières liées aux transports, notamment les départs très matinaux ou les trajets effectués de nuit.

Quelques commentaires formulent explicitement des remerciements ou des compliments envers l'école ou la direction, indiquant que les préoccupations exprimées portent moins sur l'institution elle-même que sur l'organisation des temps scolaires.

Dans l'ensemble, ces commentaires de 84 parents / 557 élèves révèlent une **forte attente de révision des horaires scolaires**, fondée sur des arguments de santé, de bien-être et d'efficacité des apprentissages, et confirment la centralité de la question du rythme dans l'expérience scolaire des élèves et de leurs familles.

Du côté des enseignant·es titulaires, les données portent sur un sous-échantillon de 40 élèves, ce qui impose de rester prudent dans notre interprétation. Néanmoins, la corrélation entre l'engagement perçu par les enseignant·es (T_Engagement) et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (E_SEP) est positive et de taille moyenne ($r = .348$), avec une significativité marginale ($p \approx .055$). Cela signifie que, dans ce petit groupe, les élèves que les enseignant·es décrivent comme engagé·es, persévérant·es et participatifs/ives sont aussi ceux/celles qui se sentent le plus capables de réussir.

Ce résultat va dans le sens de l'hypothèse H11 et des modèles théoriques qui soulignent le rôle des feedbacks des adultes dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle : **un élève qui se sent compétent a tendance à s'engager davantage, et cet**

engagement est repéré et renforcé par les enseignant·es, ce qui consolide à son tour son SEP.

Globalement, le croisement des trois regards montre donc :

- une convergence importante sur la motivation et, dans une certaine mesure, sur l’engagement ;
- un décalage spécifique pour le sommeil, les parents ayant tendance à sous-estimer les difficultés ressenties par les adolescents ;
- une cohérence générale entre ce que les élèves disent d’eux-mêmes et ce que les adultes (parents, enseignant·es) observent – ce qui renforce la crédibilité des indices utilisés.

8.5. Horaires de début des cours et réussite perçue

La question centrale de ce rapport concerne l’effet potentiel des cours débutant à 7h35 sur la réussite scolaire et le bien-être des élèves. Pour y répondre, les élèves ont été répartis en deux groupes en fonction de leur contexte scolaire, caractérisé par des horaires plus matinaux ou plus tardifs.

Les comparaisons de moyennes entre ces deux groupes sur les différents scores (sommeil, motivation, concentration, SEP, relations sociales) mettent en évidence des écarts statistiquement significatifs pour certaines dimensions, mais de taille globalement modeste. Pour le sommeil, la différence de moyenne entre les groupes est d’environ 0,23 point sur 4 ($t = 3,34$, $p < .001$, $d \approx .29$), l’un des groupes rapportant un sommeil légèrement plus favorable que l’autre. Pour la motivation, l’écart est de l’ordre de 0,15 point ($p \approx .002$, $d \approx .27$). Dans les deux cas, on est en présence d’effets réels mais d’ampleur faible à moyenne.

Pour les autres dimensions (concentration, SEP, relations sociales), les différences sont encore plus réduites et ne dessinent pas de profil homogène : certains indicateurs sont légèrement plus favorables dans le groupe aux horaires plus matinaux, d’autres dans le groupe aux horaires plus tardifs, sans qu’un contexte se détache systématiquement comme globalement plus défavorable.

Ces résultats invitent à nuancer l’idée d’un effet massif et univoque des cours débutant à 7h35 sur le vécu scolaire. Ils ne contredisent pas les apports du cadre théorique – qui souligne, notamment via la chronobiologie, que des horaires très matinaux peuvent entrer

en tension avec le rythme biologique des adolescents – mais suggèrent que, dans ce contexte précis, **l'impact des horaires est partiellement compensé par d'autres facteurs** :

- ajustements familiaux (heures de coucher, organisation des soirées, limitation des activités tardives),
- caractéristiques individuelles (chronotype, habitudes de sommeil, stratégies de travail),
- ressources contextuelles (proximité de l'école, qualité du climat de classe, soutien des enseignant·es et des parents).

En résumé, les analyses confirment plusieurs points importants :

- le sommeil et l'équilibre de vie jouent un rôle central dans la concentration, la motivation et le sentiment d'efficacité des élèves ;
- les élèves plus âgés ressentent davantage la pression du temps et la densité des journées, ce qui pèse sur leur équilibre entre école, famille et relations sociales ;
- les parents perçoivent assez bien la motivation de leurs enfants, mais sous-estiment partiellement leurs difficultés de sommeil ;
- **les horaires de début des cours vers 7h30 ne se traduisent pas, dans ces données, par une dégradation massive et systématique de la réussite perçue, même si certains élèves apparaissent plus vulnérables** lorsque s'accumulent difficultés de sommeil, de concentration et manque de temps pour soi.

Ces éléments répondent à la question de recherche en montrant que l'horaire de 7h30 peut constituer un facteur de risque pour une partie des élèves, mais qu'il s'inscrit dans un ensemble plus large de conditions (organisation du temps, soutien familial, climat scolaire) qui modulent fortement son impact.

Conclusion

La conclusion de ce rapport reprend de manière synthétique et descriptive les principaux éléments qui structurent l'étude, depuis la formulation de la question de recherche jusqu'aux résultats statistiques, en passant par le cadre théorique, la méthodologie et la composition de l'échantillon. L'ensemble du document s'inscrit dans le mandat confié à l'Université de Fribourg par l'ASIGOS, mandat visant à documenter, pour l'année scolaire 2024–2025, les effets possibles des horaires de début des cours – en particulier ceux dès 7h30 – sur le sommeil, la motivation, la concentration, le sentiment d'efficacité personnelle, les relations sociales et, plus largement, la réussite scolaire d'élèves de 7^e à 11^e Harmos scolarisés dans les communes de Prilly, Jouxens-Mézery et Romanel-sur-Lausanne.

Le document s'ouvre sur un cadrage général des périodes adolescente et pré-adolescente, replacées dans une perspective à la fois historique, psychologique, neurodéveloppementale et sociale. Le développement cérébral, la chronobiologie, la chronopsychologie ; le rôle du sommeil, de l'attention, de la concentration, de l'estime de soi, de la motivation, du bien-être émotionnel et des liens sociaux sont décrits comme autant de dimensions interdépendantes. Le texte présente, par exemple, les connaissances actuelles sur le retard de phase circadien à l'adolescence, sur l'importance de la régularité des rythmes veille-sommeil, sur les effets de la dette de sommeil et de la désynchronisation entre besoins biologiques et contraintes sociales. Dans ce cadre, les horaires scolaires précoces sont replacés parmi d'autres facteurs susceptibles d'influencer le fonctionnement cognitif et émotionnel des jeunes, sans être isolés de l'ensemble des rythmes de vie (activités extrascolaires, usage des écrans, organisation familiale, etc.).

Le rapport présente ensuite les caractéristiques de l'arrondissement scolaire concerné. L'ASIGOS y est décrit comme une structure intercommunale gérant les bâtiments et l'environnement scolaire de trois communes, avec des horaires de cours structurés, des journées pouvant commencer avant 8h, des pauses définies et une offre de dispositifs parascolaires et extrascolaires. Les effectifs globaux (860 élèves de 7^e à 11^e Harmos, 44 classes, 44 enseignant·es titulaires) sont détaillés, de même que la répartition des effectifs par degré. Ces éléments situent géographiquement et institutionnellement la recherche et fournissent le cadre à partir duquel la question centrale est formulée : « dans quelle mesure

les horaires de début des cours autour de 7h30 à l'ASIGOS constituent-ils un frein à la réussite scolaire des élèves de la 7e à la 11e Harmos ? ».

La partie méthodologique décrit une étude quantitative transversale fondée sur des questionnaires standardisés administrés à trois groupes de répondants : les élèves, leurs parents et leurs enseignant·es titulaires. Quatre instruments ont été construits ou adaptés à partir d'échelles reconnues : un questionnaire long pour les élèves (92 items environ), un questionnaire réduit pour les parents (une trentaine d'items), un questionnaire court pour les enseignant·es (8 items par élève) et un quatrième questionnaire destiné aux intervenant·es d'activités extrascolaires, utilisé de manière plus exploratoire. Les domaines évalués sont similaires d'un questionnaire à l'autre : sommeil, motivation scolaire, concentration, sentiment d'efficacité personnelle, relations sociales ; une question spécifique sur la qualité globale du sommeil utilise une échelle de 1 à 10, alors que la majorité des items reposent sur une échelle de 1 à 4 étoiles. À partir de ces réponses, des indices synthétiques ont été construits (E_Sommeil, E_Concentration, E_Motivation, E_SEP, E_Relations et leurs équivalents parentaux, ainsi qu'un score T_Engagement pour les enseignant·es). Les procédures de passation (en salle d'informatique pour les 7e–8e, via un QR code et l'agenda scolaire pour le 9e–11e, via un QR code et une lettre d'information pour les parents et les enseignant·es), de codage, de nettoyage et d'anonymisation sont détaillées, de même que l'utilisation du logiciel SPSS© pour les analyses descriptives et corrélationnelles.

L'échantillon analytique décrit dans le document comprend, après nettoyage des données, 592 élèves de 7e à 11e Harmos disposant d'au moins une information provenant d'un élève, d'un parent ou d'un·e enseignant·e. La répartition par degré (158 élèves en 7e, 141 en 8e, 124 en 9e, 103 en 10e, 66 en 11e) permet de couvrir l'ensemble de la fin du cycle 2 et du secondaire I. Parmi ces 592 élèves, 557 ont effectivement rempli au moins un item du questionnaire élève, tandis que 84 sont documentés uniquement par des réponses d'adultes (parent et/ou enseignant·e). Les sous-échantillons parentaux et enseignant·es sont également précisés : 161 élèves sont associés à au moins un questionnaire parent, 40 à un questionnaire enseignant·e. Le document distingue différentes configurations (élève seul, parent seul, enseignant·e seul·e, dyades élève–parent, élève–enseignant·e, triades complètes), montrant que la majorité des cas sont décrits par une seule source, tandis qu'un sous-ensemble plus réduit bénéficie du croisement de plusieurs regards.

Les résultats statistiques sont organisés selon les hypothèses H1 à H11, qui portent principalement sur les liens entre sommeil, concentration, motivation, sentiment d'efficacité personnelle, relations sociales, année scolaire et accords ou divergences de perception entre élèves, parents et enseignant·es. Les analyses descriptives présentent des niveaux moyens de sommeil, de motivation, de concentration et de SEP situés autour de la zone supérieure de l'échelle (comprise entre 2,5 et 3,2 sur 4), suggérant un fonctionnement scolaire globalement satisfaisant pour l'ensemble de l'échantillon, tout en laissant apparaître des sous-groupes plus en difficulté. Les corrélations établies entre indices montrent notamment une association positive de taille moyenne entre sommeil et concentration du point de vue des élèves, une association plus faible mais significative entre sommeil et concentration du point de vue des parents, ainsi que des liens négatifs modérés entre difficultés de sommeil, baisse de motivation et sentiment d'efficacité personnelle.

Les comparaisons en fonction de l'année scolaire indiquent des variations dans les moyennes de sommeil, de motivation et, dans une moindre mesure, de SEP. Sans réelle surprise, les élèves des degrés les plus élevés déclarent en général un sommeil un peu plus perturbé et une motivation légèrement moins élevée que les plus jeunes, tandis que le sentiment d'efficacité personnelle reste globalement stable, avec des fluctuations modestes. Ces constats sont mis en regard du cadre théorique sur l'adolescence, qui souligne l'intensification des contraintes scolaires, la montée des enjeux d'orientation et l'évolution des relations sociales au fil du secondaire.

Le document présente également les écarts de perception entre élèves et parents. Les parents évaluent en moyenne le sommeil de leur enfant de manière légèrement plus favorable que les élèves eux-mêmes, comme le montre la différence positive $P_Sommeil - E_Sommeil$. Cet écart, modeste mais régulier, ne varie pas fortement selon les groupes analysés. Pour la motivation, en revanche, les différences de moyennes entre parents et élèves restent très réduites, ce qui décrit une convergence plus marquée sur ce domaine. Les données enseignantes, disponibles pour un sous-échantillon restreint, montrent une corrélation positive entre l'engagement perçu par les titulaires et le sentiment d'efficacité personnelle déclaré par les élèves concernés, ce qui décrit une cohérence entre l'autoévaluation de compétence et l'observation professionnelle de l'investissement en classe.

Enfin, les comparaisons entre groupes d'horaires (contextes avec début de cours plus matinal ou plus tardif) montrent des différences significatives mais de taille faible à moyenne sur certains indicateurs, notamment la qualité du sommeil et la motivation, sans qu'un profil nettement défavorable n'apparaisse de manière uniforme pour un seul type d'horaire. Les écarts observés (par exemple environ 0,2 point sur 4 pour le sommeil) sont mis en perspective avec les multiples facteurs décrits dans le cadre théorique (rythmes biologiques, organisation familiale, charge de travail scolaire, activités extrascolaires), soulignant que les horaires de début de journée constituent un élément parmi d'autres dans l'organisation globale des rythmes de vie des élèves.

Dans son ensemble, le rapport propose ainsi une description structurée d'un système scolaire intercommunal précis, d'une population d'élèves de 7e à 11e Harmos et de leurs proches, des outils de mesure mobilisés, des procédures de collecte et de traitement des données, ainsi que des principaux résultats statistiques relatifs au sommeil, à la motivation, à la concentration, au sentiment d'efficacité personnelle et aux relations sociales. L'impact d'un début d'école autour de 7h30 est être très faible sur ces cinq variables mesurées. Il ne faut pas minimiser le fait que les réponses émanent de sujets qui se confrontent à cet horaire sans alternative. L'étude ne prédit rien de l'efficacité éventuelle que pourrait avoir une modification de l'heure du début des cours. Ce rapport présente, sans formuler de décision à la place des autorités, un ensemble cohérent d'informations quantitatives susceptibles de servir de base à une réflexion sur l'articulation entre rythmes scolaires, rythmes de vie et conditions de réussite scolaire au sein de l'ASIGOS.

Bibliographie

- Ambresin, A.-E., & Chamay-Weber, C. (2020). L'adolescence : une métamorphose porte-parole de notre société. *Revue Médicale Suisse*, 16(691), p. 763.
- Arsandaux, J. (2019). L'estime de soi chez les étudiants à l'université : liens avec les comportements de santé et les problèmes de santé mentale et physique. *HAL Thèses*, pp. 10-12.
- ASIGOS. (2025). <https://www.prilly.ch/vivre-a-prilly/enfance-jeunesse-et-ecoles/ecoles>. Récupéré sur <https://www.prilly.ch/vivre-a-prilly/enfance-jeunesse-et-ecoles/ecoles>: <https://www.prilly.ch/vivre-a-prilly/enfance-jeunesse-et-ecoles/ecoles>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Berenstein, I., & Puget, J. (2008). *Psychanalyse du lien: Dans différents dispositifs thérapeutiques*. Toulouse: Erès.
- Bonetti, M. (2017). *Rapport pour l'Office fédéral de la santé publique*. Doris Kunz Heim.
- Burton-Jeangros, C., & Felder, M. (2019). *Sommeil des adolescents et rythmes scolaires*. Université de Genève: Institut de Recherches Sociologiques.
- Calderón, A. H., Capellino, R. A., Dellavale, D., Franco, D. L., Gleiser, P. M., Lindenbaum, S., . . . Risau-Gusman, S. (2021). Sleep quality, chronotype and social jet lag of adolescents from a population with a very late chronotype. *arXiv:2103.10795 [q-bio.QM]*.
- Canvel, A., & al. (2018). Santé, bien-être et climat scolaire. *Administration et Éducation*, n° 157, pp. 67-72.
- Carskadon, M. A. (2011). Sleep in adolescents: The perfect storm. *American Journal of Pediatrics*, 20(2), pp. 120-130.
- Castiglione-Fontanellaz, C. E., Schaufler, S., Wild, S., Hamann, C., Kaess, M., & Tarokh, L. (2023, aout). Sleep regularity in healthy adolescents: Associations with sleep duration, sleep quality, and mental health. *J Sleep Res*.
- Castiglione-Fontanellaz, C., Timmers, T. T., Lerch, S., Hamann, C., Kaess, M., & Tarokh, L. (2022). Sleep and physical activity: results from a long-term actigraphy study in adolescents. *BMC Public Health Open Access*, pp. 2-9.
- Chaput, J.-P., & al. (2022). Sleep duration and health in children and adolescents. *Sleep Medicine Reviews*, 52., pp. 82-97.
- Chenu, A. (2002). Le temps de la fatigue : La gestion sociale du mal-être au travail. *Revue Française de Sociologie*, 43(1).
- Chéreau, P. (2018). *Strategic Consulting: Tools and methods for successful strategy missions*. Springer.
- Chesnais, N. (2022). Pauses actives à l'école primaire : effets sur l'autorégulation des élèves : focus sur les élèves présentant des difficultés comportementales. *HAL Archives Ouvertes*, pp. 51-52; 60-62; 122-123; 169-170.
- Claes, M. (1986). *L'expérience adolescente*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. *W. H. Freeman*, p. 4.
- Czeisler, C. A., & al. (1999). Stability, precision, and near-24-hour period of the human circadian pacemaker. *Science*, 284(523), pp. 2177-2181.
- Dahl, R. E., & Lewin, D. S. (2002). Pathways to adolescent health: Sleep regulation and behavior. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), pp. 175-184.
- Dawson, D., & Reid, K. (1997). Fatigue, alcohol and performance impairment. *Nature*, 388(6639), pp. 230-235.

- Dayan, J., & Guillery-Girard, B. (2011). Le développement cérébral à l'adolescence. *Revue de Neuropsychologie*, 8(3), pp. 479-493.
- Duclos, G., & al. (2002). L'estime de soi des adolescents : Approches et interventions. *Éditions Hurtubise*, pp. 7-18.
- Ernst, M. (2003). *La flexibilité du temps de travail : entre autonomie et contraintes. Une étude de cas en Suisse*. Université de Marne-la-Vallée: Thèse de doctorat, .
- Falla, W., & Hans, D. (2020). Regards actuels sur l'adolescence: Enjeux psychiques et sociaux. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 31, pp. 7-14.
- Forster, S. (2005). Le remue-ménage des horaires scolaires. . *L'Éducateur*, pp. 28-29.
- Fourcade, P. (2018). *L'attention et la concentration au cœur des apprentissages*. . Paris: Mémoire de master, Université de Paris.
- Genoud, P. A., & al. (2009). Evolution de la motivation scolaire des adolescents: différences selon la filière et le genre. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), pp. 377-395.
- Giovannoli, S. &. (2021). Assessing the Three Attentional Networks and Vigilance in the Adolescence Stages. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 33(2), pp. 2-14.
- Godbout, R., & al. (2010). *Le sommeil et les troubles du sommeil: De la physiologie aux interventions*. Dunod.
- Guillon, M.-S., & Crocq, M.-A. (2004). L'estime de soi à l'adolescence. . . *Revue de Psychologie*, p. 67.
- Guimard, P., & al. (2015). Le bien-être à l'école et au collège. *Éducation et Formations*, n° 88-89, pp. 163-184.
- Haba-Rubio, J., & Heinzer, R. (2016). Sleep disorders and their impact on health. *Revue Médicale Suisse*, 12(511). , pp. 17-28.
- Habib, M. (2017). Émotions et prise de décision à l'adolescence. *Les cahiers dynamiques*, n° 71, pp. 53-59.
- Hirshkowitz, M., & al. (2015). National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: Methodology and results summary. *Sleep Health*, 1(1), pp. 40-43.
- Horne, J. A., & Östberg, O. (1976). A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness. *International Journal of Chronobiology*, 4(2)., pp. 94-110.
- Huerre, P., & Pagan-Reymond, M. (1997). *L'adolescence n'existe pas*. Odile Jacob. Paris: Odile Jakob.
- JAMES. (2024). *Jeunes-activités-médias-enquête Suisse*. Zurich: www.zhaw.ch/psychologie/james.
- Jorgensen-Wells, M. A. (2021). *Best friends forever and family ties: Continuity and change in closeness with parents and friends among Australian adolescents. Theses and Dissertations*. Brigham: Young University.
- Julian, M., Camart, N., Kernier, N. d., & Verliac, J.-F. (2021, décembre 3). Enquête quantitative sur le sommeil d'adolescents tout-venant français : insomnie, anxiété-dépression et rythmes circadiens. *L'encéphale*, pp. 12-21.
- Kessler, R. C., Li, T. C., Kurth, S., & LeBourgeois, M. K. (2022). Physical activity and sleep in adolescents: An intensive longitudinal actigraphy study. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-18166-2>. *Scientific Reports*, 12, 13845.
- Kibesuisse. (2023). *Rapport sur l'accueil parascolaire en Suisse*. Confédération Helvétique.
- Kibesuisse. (2023). *Rapport sur l'accueil parascolaire en Suisse*.

- Løhre, A. (2020). Identity Formation in Adolescents with Concentration Problems, High Levels of Activity or Impulsiveness: A Pragmatic Qualitative Study. *International Journal of Educational Psychology*, 9(1), pp. 12-18.
- Léger, D., & al. (2012). La chute du temps de sommeil au cours de l'adolescence : Résultats de l'enquête HBSC 2010 menée auprès des collégiens. *Bulletin Épidémiologique Hebdomadaire*, 44-45, pp. 515-517.
- Leigh, E., & al., e. (. (2021). Is concentration an indirect link between social anxiety and educational achievement in adolescents ? *PLOS ONE*, 16(5), e0249952, pp. 1-12.
- Liamlahi, R., & al. (2019). Les troubles du sommeil chez les adolescents. . *Liamlahi, R., & al., e. (2019). Les troubles du sommeil chez les adolescents. Genève: Médecine et Hygiène., pp. 31-34., pp. 31-34.*
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire (4e éd.)*. Dunod.
- Marty, F. (. (2011). Adolescence et émotion, une affaire de corps. *Enfance et Psy* (49), pp. 40-51.
- McMillan, C. S. (2022). Strong and weak tie homophily in adolescent friendship networks: An analysis of same-race and same-gender ties. *Network Science*, 10(3), pp. 283-300.
- Mollica, K. A., & al. (2003). Racial homophily and its persistence in newcomers' social networks. *Organization Science*, 14(2), pp. 123-136.
- Moulin. (2022, aout). *Ardevazprésentation de l'école*. Récupéré sur Ardevaz ecole privée: <https://ardevaz.com/presentation-de-lecole-2/>
- Narring, F., & al. (2002). *Santé et styles de vie des adolescents âgés de 16 à 20 ans en Suisse*. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive (IUMSP).
- Nchinda, S., & Zahnd, A. (. (2012). Les horaires scolaires et les rythmes des élèves au secondaire I. Mémoire de diplôme. *Haute École Pédagogique du canton de Vaud*, pp. 4-9; 17-19.
- Nicolas, M. (2008). *Le sommeil de l'enfant et de l'adolescent: Comprendre et accompagner*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- OFS. (2017). *Enquête suisse sur la santé (ESS)*. Confédération helvétique.
- Ragonnaud, G. (2010). *Les rythmes scolaires dans l'UE. Études de cas*. Bibliothèque du Parlement européen.
- Roenneberg, T., & al. (2003). Life between clocks: Daily temporal patterns of human chronotypes. *Journal of Biological Rhythms*, 18(1), pp. 80-90.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.
- Schmidt, C., & Collette, F. (2016). Impact du moment de la journée et du rythme de veille-sommeil sur les performances cognitives. *Revue de Neuropsychologie*, 8(3), pp. 173-181.
- Soares, A. (2014). *Le temps d'une pause : la santé et le travail (in)humain*. Montréal: Université du Québec à Montréal, École des Sciences de la Gestion, Département d'Organisation et Ressources Humaines., pp. 5-23.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1994). *Adolescent Psychology: A Developmental View*. New York: McGraw-Hill.
- Sterpenich, V. (2025, octobre). *faculté et cité*. Récupéré sur Faculté de médecine UNIGE: https://www.unige.ch/medecine/faculteetcite/media/moins-decrans-le-soir-favorise-la-reussite-scolaire?utm_source=chatgpt.com

- Strauch, I., & Meier, B. (1988). Sleep need in adolescents: A longitudinal approach. . *Sleep*, 11(4), pp. 378-386.
- Sureau, M., & Vallée, N. (2024). *L'impact de l'attention dans les apprentissages*. Montréal: Mémoire de master, Université Laval.
- Taborda-Simões, M. L. (2005). L'adolescence : une transition, une crise ou un changement? *Bulletin de psychologie*, 58(5), pp. 521-534.
- Testu, F. (2014). Des outils pour comprendre les rythmes scolaires. *Humanisme*, (307), pp. 86-89.
- Thibault, M., & al. (2021). *Brochure Estime de Soi*. . . Montréal: Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke.
- Tinguely, G., & al. (2014). Sommeil et développement cérébral chez l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62(1), pp. 25-30.
- Trubina, I. (2017). Possibilities of Attention Improvement for Adolescents. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, pp. 154-155.
- Vaud, E. d. (2023). *Ecole obligatoire de l'Etat de Vaud*. Récupéré sur [deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud#c2085711](https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud/grilles-horaires): <https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud/grilles-horaires>
- Wittmann, M., & al, e. (. (2006). Social jetlag: Misalignment of biological and social time. *Chronobiology International*, 23(1-2), pp. 497-509.

Annexes

L'annexe 1 présente la totalité des outils de mesures utilisé dans le cadre de ce travail.

L'annexe 2 offre à la lecture les tableaux extrait du logiciel SPSS© concernant l'Alpha de Cronbach servant à mesurer la cohérence interne (ou fidélité) d'un questionnaire ou d'une échelle, c'est-à-dire à vérifier si tous ses items (questions) mesurent le même concept sous-jacent de manière fiable et homogène. Un alpha élevé (généralement supérieur à 0.7) indique que les items sont fortement corrélés, renforçant la confiance que l'échelle mesure efficacement le construit prévu, tout en aidant à identifier les questions faibles ou redondantes pour les améliorer ou les supprimer. Toutes les mesures retenues présentent un Alpha de Cronbach supérieur à 0.7.

L'annexe 3 est composé de toutes les réponses d'intervenant·es d'activités extrascolaires

L'annexe 4 liste les commentaires libres que 84 parents ont tenu à nous adresser en fin de questionnaire.

QUESTIONNAIRES SUR LES HORAIRES SCOLAIRES ET LEURS EFFETS

Questionnaire sur les horaires scolaires et leurs effets

Présentation du questionnaire

Ce questionnaire s'inscrit dans une démarche d'analyse de l'impact du sommeil sur le bien-être, la concentration, la motivation et la réussite scolaire des élèves.

L'objectif est de recueillir des données permettant d'évaluer dans quelle mesure les horaires actuels sont adaptés aux rythmes biologiques et psychologiques des élèves âgés de 10 à 15 ans.

Hypothèses explorées

Le questionnaire repose sur les hypothèses suivantes :

1. Les heures de cours permettent de respecter les besoins de sommeil, de motivation et d'interactions sociales des élèves.
2. Les élèves affirmant ressentir fréquemment de la fatigue en classe ont des résultats scolaires inférieurs à ceux qui se sentent reposés.
3. Les élèves déclarant se sentir reposés affirment avoir davantage confiance en leur capacité à réussir les tâches académiques.
4. Les élèves percevant leurs horaires comme adaptés à leur rythme de vie affichent une motivation plus élevée.
5. Les élèves dont les horaires scolaires respectent leurs besoins de sommeil affichent une meilleure concentration.

Échelle de réponse

Les participants sont invités à exprimer leur degré d'accord avec chaque affirmation en utilisant une échelle de Likert à 4 points (**Exception** : Une question utilise une échelle analogique de 1 à 10 pour permettre une évaluation plus fine.)

- ⇒ Pas du tout d'accord
- ⇒ Plutôt pas d'accord
- ⇒ Plutôt d'accord
- ⇒ Tout à fait d'accord

Informations complémentaires

Pour les élèves : La durée estimée pour répondre au questionnaire doit s'approcher de 40 à 45 minutes. (*92 items -> 30 secondes par items : $92 \times 0,5 = 46 \text{ min}$*)

Pour les parents : La durée estimée pour répondre au questionnaire doit s'approcher de 20 minutes. (*45 items -> 30 secondes par items : $45 \times 0,5 = 22,5 \text{ min}$*)

Pour les enseignant(e)s : La durée estimée pour répondre au questionnaire doit s'approcher de 40 à 50 minutes. (*8 items -> 30 secondes par items x nombre d'élèves : $8 \times 0,5 \times \text{environ } 22 = 44 \text{ minutes}$*)

Questionnaire pour les élèves

Pour l'enseignant·e (explication):

Ce questionnaire a pour but de mieux comprendre comment les horaires d'école influencent le sommeil, la concentration, la motivation et la réussite des élèves.

Merci de créer un climat calme et rassurant.

Expliquez que ce n'est **pas un test**, que les réponses sont **personnelles et anonymes**, et qu'il faut **répondre honnêtement**.

Prévoyez environ **45 minutes** pour le remplir en une fois, si possible. Il faut également s'assurer que les élèves inscrivent correctement le code qui leur a été distribué.

Pour l'élève :

Ce questionnaire n'est **pas un test**. Il sert à mieux comprendre ce que tu vis à l'école et en dehors.

Lis chaque phrase tranquillement et choisis la réponse qui te ressemble le plus.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Réponds seul(e), **honnêtement** et sans te presser. Tes réponses resteront **secrètes**.

Pour chaque phrase, tu dois dire **à quel point tu es d'accord**.

Tu vas le faire en mettant **des étoiles** :

1 🌟 = **Pas du tout d'accord**

2 🌟 = **Plutôt pas d'accord**

3 🌟 = **Plutôt d'accord**

4 🌟 = **Tout à fait d'accord**

Important : Une seule question te demandera de **donner une note de 1 à 10** pour dire à quel point tu trouves que tu dors bien pendant la semaine d'école.

1 = très mauvaise qualité de sommeil,

10 = excellente qualité de sommeil.

Attention !!! Tu vas recevoir un **code**. Ce code sert à **relier ton questionnaire** à celui de tes **parents** et de tes **enseignants**, mais **personne ne saura que c'est toi**.

👉 **Écris bien ce code** au début du questionnaire.

Lien :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdN_wnXdsLgcfV6X-I3sehQb-e3YxFwPdNdTJr2liQZoMCY4g/viewform?usp=header

1. Sommeil

1.1. Ton sommeil pendant la semaine d'école

1. Je me couche à la même heure chaque soir d'école.
2. Je me réveille à la même heure chaque matin d'école.
3. Je dors suffisamment les nuits précédant une journée d'école.
4. Je m'endors rapidement après m'être couché(e).
5. Je fais souvent une sieste après l'école.

1.2. Qualité de ton sommeil

6. À combien sur 10 estimerais-tu la qualité de ton sommeil les nuits d'école ? (1 = très mauvaise, 10 = excellente)
7. Je m'endors facilement le soir.
8. Je ne me réveille pas souvent pendant la nuit.
9. Je ne me réveille pas trop tôt le matin.
10. Je me sens reposé(e) et en forme le matin en me levant.

1.3. Ton ressenti en classe

11. Je me sens souvent fatigué(e) pendant les cours.
12. J'ai du mal à rester éveillé(e) pendant les cours du matin.
13. J'ai des difficultés à me concentrer en classe à cause de la fatigue.
14. Il m'est déjà arrivé de m'endormir en classe.
15. Je ressens le besoin de dormir davantage pour être attentif(ve) en classe.

1.4. Tes habitudes avant de dormir

16. J'utilise des appareils électroniques (téléphone, tablette, ordinateur) juste avant de dormir.
17. Je consomme des boissons sucrées après 16h.
18. Je pratique du sport intense dans les deux heures précédant le coucher.
19. Je regarde la télévision ou des vidéos en ligne avant de dormir.
20. Je fais mes devoirs tard le soir, juste avant de me coucher.

1.5. Ton avis sur les horaires scolaires

21. Je pense que mes horaires d'école me permettent de dormir suffisamment.
22. Je préférerais que les cours commencent plus tard le matin.
23. Je trouve que la quantité de devoirs à la maison m'empêche de dormir suffisamment.
24. Je pense que mon emploi du temps scolaire est adapté à mon rythme de vie.
25. Je ressens que les activités extrascolaires empiètent sur mon temps de sommeil.

1.6. Somnolence

26. Il m'arrive de m'endormir ou d'avoir très envie de dormir pendant les cours.
27. Je me sens souvent somnolent(e) ou peu réveillé(e) en faisant mes devoirs.
28. En général, je me sens bien éveillé(e) pendant la journée.
29. Je me sens souvent fatigué(e) ou irritable pendant la journée.
30. Il m'arrive souvent d'avoir besoin de quelqu'un pour me réveiller le matin.
31. Je me rendors souvent après avoir été réveillé(e) le matin.
32. Je pense que j'aurais besoin de dormir plus pour me sentir bien.

2. Motivation

2.1. Ce que je ressens à l'école

1. Je n'ai pas envie d'apprendre de nouvelles choses à l'école.

2. J'aime comprendre comment les choses fonctionnent.
3. Je me sens fier(e) quand je réussis quelque chose en classe.
4. J'aime participer en classe.
5. Je fournis des efforts même si le travail est difficile.

2.2. Pourquoi je travaille à l'école

6. Je fais rarement mes devoirs parce que je ne vois pas leur utilité.
7. Je veux avoir de bonnes notes pour avoir un bon métier plus tard.
8. Je vais à l'école parce que c'est important pour mon avenir.
9. Je fais mes devoirs parce que je veux réussir.
10. Je travaille à l'école pour rendre mes parents fiers de moi.

2.3. Mon attitude face aux difficultés

11. J'abandonne souvent quand un exercice est trop difficile.
12. Je ne me décourage pas facilement quand le travail est compliqué.
13. Je continue d'essayer même quand je commets des erreurs.
14. Je demande de l'aide quand j'en ai besoin.
15. Je crois que je peux m'améliorer si je fournis des efforts.

2.4. Ce que je pense de l'école

16. Je me sens bien dans ma classe.
 17. Je trouve que mes professeurs m'encouragent à apprendre.
 18. J'ai envie d'apprendre quand je suis en classe.
 19. Je me sens soutenu(e) par les adultes à l'école.
 20. Je n'ai pas envie d'aller à l'école le matin.
-
-

3. Concentration

3.1. Pendant les cours

1. J'arrive à rester concentré(e) pendant les explications d'un(e) enseignant(e)
2. Je me laisse facilement distraire par ce qui se passe autour de moi.
3. Je pense à autre chose quand je devrais écouter en classe.
4. Je termine souvent les exercices que je commence en classe.
5. Je me perds dans mes pensées pendant les cours.

3.2. Organisation et travail personnel

6. Je prépare mes affaires sans qu'on me le rappelle.
7. Je commence mes devoirs sans trop tarder.
8. Je perds du temps au lieu de faire ce que je dois faire.
9. Je ne sais pas combien de temps il me faut pour faire un travail.
10. Je me fixe des objectifs quand je travaille.

3.3. Mémorisation et attention

11. Je ne retiens pas bien les consignes qu'on me donne.
12. J'oublie souvent ce que je devais faire.
13. Je me souviens bien de ce que j'ai appris en classe.
14. Il m'est difficile de suivre plusieurs consignes à la fois.
15. J'arrive à rester concentré(e) longtemps sur un travail sans faire de pauses.

3.4. Gérer les distractions

16. Je peux me reconcentrer rapidement après une distraction.
17. Je suis dérangé(e) quand il y a du bruit en classe.
18. Je n'arrive pas à ignorer ce qui se passe autour de moi pour rester concentré(e).
19. Je me laisse distraire par mon téléphone ou d'autres objets.

20. Je continue de travailler même si quelqu'un me parle ou fait du bruit.

4. Sentiment d'efficacité personnel

4.1. Ce que je pense de mes capacités

1. Je crois que je peux réussir la plupart des choses à l'école si je m'y mets.
2. Je me sens capable de faire mes devoirs sans aide.
3. Je comprends bien les explications données en classe.
4. Je ne suis pas capable de trouver des solutions quand un exercice est difficile.
5. Si je travaille sérieusement, je peux obtenir de bons résultats scolaires.

4.2. Quand c'est difficile

6. Même lorsque c'est difficile, je pense pouvoir y arriver.
7. Quand je rate quelque chose, je crois que je peux faire mieux la prochaine fois.
8. Je ne pense pas que mes efforts peuvent m'aider à réussir.
9. Je continue à essayer même si je ne réussis pas du premier coup.
10. Je me sens capable de m'améliorer dans les matières où je suis moins fort(e).

4.3. Pour les tâches scolaires

11. Je me sens capable de réussir les contrôles si je révise.
12. Je sais comment m'y prendre pour apprendre une leçon.
13. Je crois que je peux réussir un travail de groupe.
14. Je me sens capable d'expliquer une notion que j'ai comprise à un(e) camarade.
15. Je ne suis pas capable de m'organiser pour effectuer mon travail à temps.

4.4. Ce que je ressens par rapport à la réussite

16. Je me sens fier(e) quand je réussis un exercice difficile.
17. Quand je réussis quelque chose, je n'ai pas envie de continuer.
18. Je ne pense pas que je peux réussir comme les autres.
19. Je suis motivé(e) à l'idée de progresser.
20. Je me sens plus en confiance quand j'ai réussi une tâche auparavant.

Questionnaire pour le(s) responsable(s) légal(aux)

Ce questionnaire vise à mieux comprendre comment les horaires d'école influencent le sommeil, la concentration, la motivation et la réussite scolaire de votre enfant.

Merci de répondre honnêtement à chaque affirmation en pensant à votre enfant. Si plusieurs enfants de votre famille sont concernés, merci de remplir un questionnaire par enfant.

Pour chaque affirmation, vous devez indiquer à quel point vous êtes d'accord, en attribuant un nombre d'étoiles :

- 1 🌟 = Pas du tout d'accord
- 2 🌟 = Plutôt pas d'accord
- 3 🌟 = Plutôt d'accord
- 4 🌟 = Tout à fait d'accord

Votre enfant va recevoir un **code personnel** à utiliser pour ce questionnaire. Ce code permet de **lier anonymement** vos réponses à celles de votre enfant et de ses enseignants. Cela nous permet d'obtenir une vue d'ensemble du vécu scolaire, en croisant les regards de chacun.

Nous vous demandons de **reporter ce code avec soin** au début du questionnaire que vous allez remplir. Il ne contient aucune donnée nominative, mais il est **essentiel pour que les réponses puissent être correctement associées**.

Lien :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdSx4siX48LDmdlzZl-E_tn_7QnC0Uzt4kgQMG1I8fea7edWA/viewform?usp=header

1. Sommeil

1. Mon enfant se couche à la même heure chaque soir d'école.
 2. Mon enfant se réveille à la même heure chaque matin d'école.
 3. Mon enfant utilise des appareils électroniques (téléphone, tablette, ordinateur) juste avant de dormir.
 4. Mon enfant consomme des boissons sucrées après 16h.
 5. Mon enfant pratique une activité sportive intense dans les deux heures précédant son coucher.
 6. Mon enfant fait ses devoirs tard le soir, juste avant d'aller se coucher.
 7. Je pense que les horaires d'école permettent à mon enfant de dormir suffisamment.
 8. Je préférerais que les cours de mon enfant commencent plus tard le matin.
 9. Je trouve que la quantité de devoirs à la maison empêche mon enfant de dormir suffisamment.
 10. Je pense que l'emploi du temps scolaire de mon enfant est adapté à son rythme de vie.
 11. J'ai le sentiment que les activités extrascolaires empiètent sur le temps de sommeil de mon enfant.
 12. Mon enfant semble souvent fatigué(e) ou irritable pendant la journée.
 13. Mon enfant a souvent besoin de quelqu'un pour se réveiller le matin.
-
-

2. Motivation

1. Mon enfant n'a pas envie d'apprendre de nouvelles choses à l'école.
 2. Mon enfant aime comprendre comment les choses fonctionnent.
 3. Mon enfant fournit des efforts même si le travail est difficile.
 4. Mon enfant fait rarement ses devoirs parce qu'il/elle n'en voit pas l'utilité.
 5. Mon enfant veut avoir de bonnes notes pour avoir un bon métier plus tard.
 6. Mon enfant va à l'école parce qu'il/elle considère que c'est important pour son avenir.
 7. Mon enfant fait ses devoirs pour réussir.
 8. Mon enfant travaille à l'école pour nous rendre fiers, ses parents.
 9. Mon enfant continue d'essayer même après avoir commis des erreurs.
 10. Mon enfant demande de l'aide lorsqu'il/elle en a besoin.
 11. Mon enfant croit pouvoir s'améliorer avec des efforts.
 12. Mon enfant se sent soutenu(e) par les adultes à l'école.
 13. Mon enfant n'a pas envie d'aller à l'école le matin.
-
-

3. Concentration

1. Mon enfant se laisse facilement distraire par ce qui se passe autour de lui/d'elle.
2. Mon enfant prépare ses affaires sans qu'on le/la lui rappelle.
3. Mon enfant commence ses devoirs sans trop tarder.
4. Mon enfant perd du temps au lieu de faire ce qu'il/elle doit faire.
5. Mon enfant ne sait pas combien de temps il/elle met pour réaliser un travail.
6. Mon enfant se fixe des objectifs lorsqu'il/elle travaille.
7. Mon enfant a du mal à retenir les consignes données.
8. Mon enfant oublie souvent ce qu'il/elle devait faire.
9. Mon enfant a des difficultés à suivre plusieurs consignes à la fois.

10. Mon enfant parvient à rester concentré(e) longtemps sur un travail sans faire de pauses.
 11. Mon enfant arrive à se reconcentrer rapidement après une distraction.
 12. Mon enfant a du mal à ignorer ce qui se passe autour pour rester concentré(e).
 13. Mon enfant se laisse distraire par son téléphone ou d'autres objets.
 14. Mon enfant continue de travailler même si quelqu'un parle ou fait du bruit autour de lui/d'elle.
-
-

4. Sentiment d'efficacité personnel

1. Mon enfant se sent capable de faire ses devoirs sans aide.
 2. Mon enfant a du mal à trouver des solutions quand un exercice est difficile.
 3. Mon enfant pense qu'en travaillant sérieusement, il/elle peut obtenir de bons résultats scolaires.
 4. Mon enfant croit qu'il/elle peut réussir même lorsque c'est difficile.
 5. Mon enfant pense pouvoir s'améliorer après un échec.
 6. Mon enfant doute que ses efforts puissent l'aider à réussir.
 7. Mon enfant continue d'essayer même sans réussir du premier coup.
 8. Mon enfant se sent capable de progresser dans les matières où il/elle a plus de difficultés.
 9. Mon enfant se sent capable de réussir ses contrôles s'il/elle révise.
 10. Mon enfant a du mal à s'organiser pour effectuer son travail à temps.
 11. Mon enfant est fier/fière de lui/elle après avoir réussi un exercice difficile.
 12. Mon enfant n'a pas envie de continuer après une réussite.
 13. Mon enfant doute de pouvoir réussir autant que les autres.
 14. Mon enfant est motivé(e) par l'idée de progresser.
 15. Mon enfant se sent plus en confiance après avoir réussi une tâche.
-
-

Questionnaire pour les enseignant(e)s titulaires :

Ce questionnaire vise à évaluer l'impact des horaires scolaires sur le sommeil, la motivation, la concentration et la réussite des de la classe où vous êtes titulaire.

Merci de répondre **de manière spontanée**, en vous appuyant sur vos observations habituelles en classe.

Votre contribution est précieuse pour mieux comprendre les besoins des élèves. Merci pour votre temps et votre engagement !

Pour chaque affirmation, vous devez indiquer à quel point vous êtes d'accord, en attribuant un nombre d'étoiles :

- 1 🌟 = Pas du tout d'accord
- 2 🌟 = Plutôt pas d'accord
- 3 🌟 = Plutôt d'accord
- 4 🌟 = Tout à fait d'accord

Un **code** est attribué à **chaque élève** participant au questionnaire. Ce code vous permet de **lier vos réponses** à celles de l'élève concerné et à celles de ses parents, de manière **anonyme et confidentielle**. Lorsque vous remplirez votre questionnaire, il est important d'utiliser **le bon code correspondant à l'élève concerné**. Ce système permet une analyse croisée, riche et respectueuse de la vie privée de chacun.

Lien :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeX-LUoCFY6JJgRuPIEyikfcGuWMtFeV-c-206k5y6zwe_EVQ/viewform?usp=header

1. Sommeil

1. L'élève arrive reposé(e) et en forme le matin.
 2. L'élève montre souvent des signes de fatigue pendant les cours.
-
-

2. Motivation

1. L'élève montre de l'intérêt pour apprendre de nouvelles choses
 2. L'élève persévère face aux difficultés scolaires.
-
-

3. Concentration

1. L'élève reste concentré(e) sur les activités proposées
 2. L'élève est facilement distrait(e) par son environnement.
-
-

4. Sentiment d'efficacité personnel

1. L'élève croit en sa capacité de réussir les tâches scolaires.
 2. L'élève continue ses efforts après une erreur ou un échec.
-
-

Annexe 2. Alpha de Cronbach

Dans cette **Annexe 2**, je présente les résultats des analyses de **fiabilité interne** des différentes échelles du questionnaire à l'aide du **coefficient alpha de Cronbach**. Les alphas ont été calculés à partir des **items** composant chaque dimension (E_Sommeil, E_Concentration, E_Motivation, E_SEP et T_Engagement) afin d'évaluer la cohérence des items entre eux et de vérifier que chaque échelle mesure de manière suffisamment homogène le construit visé.

1) E_Sommeil (0.870)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	557	84.9
	Exclu ^a	99	15.1
	Total	656	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.870	8

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
Item E12	17.74	30.862	.663	.851
Item E13	18.24	29.936	.640	.853
Item E14	18.12	29.664	.706	.846
Item E15	18.75	30.695	.523	.867
Item E16	17.81	30.652	.621	.855
Item E27	18.11	29.221	.715	.844
Item E28	18.44	32.102	.493	.868
Item E30	18.04	30.556	.660	.851

2) E_Concentration (0.826)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	557	84.9
	Exclu ^a	99	15.1
	Total	656	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.826	8

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
Item E55	18.06	22.779	.600	.799
Item E56	18.23	22.739	.624	.796
Item E58	18.16	22.311	.630	.795
Item E64	18.81	23.970	.505	.812
Item E65	18.55	22.841	.589	.801
Item E67	18.41	23.379	.519	.810
Item E71	18.28	23.394	.508	.812
Item E72	18.56	23.499	.434	.824

3) E_Motivation (0.836)

4)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	557	84,9
	Exclu ^a	99	15,1
	Total	656	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,836	12

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
Item E35	33,58	36,993	,445	,828
Item E36	33,42	36,258	,478	,825
Item E37	34,09	35,375	,523	,822
Item E40	33,25	35,988	,577	,819
Item E41	33,34	35,358	,599	,816
Item E42	33,90	33,329	,618	,813
Item E45	34,09	37,079	,371	,834
Item E46	33,66	35,706	,560	,819
Item E47	33,81	36,472	,396	,832
Item E48	33,37	37,119	,441	,828
Item E50	33,85	37,166	,366	,834
Item E51	33,90	34,813	,619	,814

5) E_SEP (0.848)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	557	84,9
	Exclu ^a	99	15,1
	Total	656	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,848	11

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
Item E75	32,13	27,952	,502	,838
Item E78	31,66	29,708	,449	,842
Item E79	32,28	26,830	,631	,827
Item E82	32,15	27,037	,616	,828
Item E83	32,18	26,764	,638	,826
Item E84	31,77	28,377	,581	,833
Item E85	32,35	27,228	,575	,832
Item E86	31,89	29,445	,386	,846
Item E92	32,11	27,797	,550	,834
Item E93	32,07	28,472	,452	,842
Item E94	32,27	27,923	,474	,841

6) T_Engagement (0.898)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	6.1
	Exclu ^a	616	93.9
	Total	656	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.898	5

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression d'élément
Item T1	13.28	8.358	.838	.856
Item T3	12.93	9.917	.597	.906
Item T4	13.13	8.163	.794	.866
Item T5	13.15	9.259	.756	.876
Item T8	13.23	8.538	.772	.871

Les deux annexes suivantes regroupent l'ensemble des réponses libres formulées par les parents dans les questionnaires en ligne et les réponses que des intervenant·es d'activités extrascolaires nous ont adressé par courriel. Ces commentaires viennent compléter les données quantitatives en apportant un éclairage plus nuancé et plus concret sur le vécu des familles et des enfants face aux horaires scolaires, en particulier les débuts de cours à 7h30.

Les réponses des parents portent notamment sur l'organisation du quotidien (horaires de coucher et de lever, trajets, devoirs, activités extrascolaires), sur la fatigue observée chez leur enfant, ainsi que sur les ajustements familiaux rendus nécessaires par les horaires de l'école. Elles permettent de mieux comprendre dans quelle mesure ces horaires influencent les rythmes de vie, le sommeil et l'équilibre entre temps scolaire, temps familial et loisirs.

Les réponses des intervenant·es d'activités extrascolaires proposent un regard complémentaire, centré sur la façon dont les enfants arrivent à leurs activités (fatigués ou disponibles), sur leur engagement, leur motivation et leur concentration en dehors du temps de classe. Elles offrent ainsi un point de vue extérieur à l'école et à la famille, mais en lien direct avec le quotidien des élèves.

L'ensemble des verbatims est reproduit ci-après **de manière intégrale**, dans la langue et avec l'orthographe utilisées par les répondants, afin de préserver la fidélité de leur propos. Pour garantir la confidentialité, chaque personne est identifiée par un code anonyme (par exemple P1, P2, P3 pour les parents ; I1, I2, I3 pour les intervenant·es et des *** pour les prénoms des filles nommées et des +++ pour ceux des garçons nommés). Aucune information nominative ne figure dans cette annexe.

Annexe 3. Réponses libres des intervenant·es d'activité extrascolaires

Intervenant I1 – question 5.3 (recommandations)

mon idéal serait que chaque jeune ait une activité extra-scolaire hebdomadaire qu'il aime, dans un horaire qui permette de garder un bon équilibre. Il faudrait aussi que la charge scolaire ne soit pas trop lourde pour permettre aux jeunes de faire 1 voire 2 activités avant leurs devoirs.

Intervenant I1 – question 6.1 (anecdote / remarque libre)

je suis souvent en lutte avec la charge scolaire qui est parfois trop lourde pour les jeunes que je vois arriver à mon activité. Ils sont parfois épuisés ou stressés à cause des devoirs et des tests. Je dois souvent adapter la séance, même si je respecte toujours le choix de faire passer l'école en premier :)

bravo pour votre étude, bonne chance et je serais curieuse de connaître vos conclusions s'il y en a :):)

Intervenant I2 – question 5.3 (recommandations)

Les horaires actuels sont bien adaptés à nos activités. Il serait selon moi difficile de repousser les activités plus tard.

Intervenant I2 – question 6.1 (anecdote / remarque libre)

Je pense que commencer plus tard l'école sera un frein aux activités extra-scolaires, car elles devront commencer et finir plus tard et je pense que la concentration sera en baisse.

Concernant ce questionnaire, il est difficile d'y répondre avec une seule moyenne pour tous les jeunes, car je vois des élèves avec des profils très différents. J'ai donc fait une moyenne.

Intervenant I3 – question 5.3 (recommandations)

non

Intervenant I3 – question 6.1 (anecdote / remarque libre)

C'est bien de faire une réflexion sur l'impact des horaires scolaires sur les enfants. On voit souvent qu'ils sont fatigués le soir aux activités. Ils ont de la peine à se concentrer et parfois se couchent tard. Souvent, quand on leur demande pourquoi ils sont fatigués, la raison est toujours la même, LES ECRANS.

Intervenant I4 – question 5.3 (recommandations)

Non

Annexe 4. Réponses libres des parents

P1 : Peut-être qu'une pause de midi plus courte permettrait de commencer plus tard

P2 : J'ai envie que mon enfant commence à 8h30 le matin

P3 : Commencer à 7h35 pour les enfants habitants hors de Prilly est trop tôt.

P4 : l'école commence trop tôt il y a trop de période.

P5 : Je trouve que mon enfant devait commencer plutôt à 8h20 et avoir... pour profiter avec nous genre plus 2 semaines de vacances à la fin.

P6 : Je suis tout à fait d'accord avec l'horaire de l'école, aussi je suis content du travail des professeurs et de l'aide avec les élèves.
Aussi avec du soutien lorsque les élèves ne comprennent pas certains sujets de certaines matières.

P7 : Les horaires actuels ne respectent pas le rythme biologique des enfants. Ils passent beaucoup de temps à l'école. Il faudrait plus d'heures de cours et moins de travail individuel à faire à la maison.

P8 : Non.

P9 : L'école débute trop tôt le matin, surtout pour des jeunes adolescents qui ont besoin d'un autre rythme. Débuter à 8h00 serait un bon équilibre.

P10 : Nous trouvons que la pause de midi est trop longue. Il devrait y avoir une meilleure répartition des périodes sur l'après-midi, sociales ou autres, avec une meilleure structure.

P11 : Beaucoup de pression sur les élèves.

P12 : Notre enfant il aimerait approfondir le sujet d'informatique et maîtrise des outils informatiques (exemple: plus de séances pour apprendre à utiliser les outils informatiques).

Mieux planification de l'horaire.

L'horaire de Lundi et Mardi il est bien rempli. Par contre l'horaire de Mercredi a une période en moins et Jeudi ils sont libres après midi.

Plusieurs options pour des activités pendant la pause, par exemple: activités sportives, thématique, basket, théâtre, musique, foot, ping-pong, natation, etc

P13 : Afin de respecter le rythme de sommeil, il serait préférable que les cours commencent plus tard le matin, quitte à avoir une pause de midi raccourcie ou terminer

plus tard vers 16h15.

Ma fille doit partir à 7h de la maison pour prendre le train

P14 : Bonjour,

Merci pour le sondage.

Pour notre famille le fait que les cours commencent tôt et finissent tôt est très pratique. En revanche, si on supprimait un peu de pause à midi pour commencer plus tard, pour nous en tout cas ce serait beaucoup mieux.

P15 : De nombreuses études confirment qu'un horaire décalé par rapport au lever du soleil (réveil plus tardif) serait bénéfique pour nos adolescents.

P16 : Commencer l'école à 8h du matin serait bien mieux. L'enfant pourrait se reposer plus. Le soir ils terminent plus tard et faire devoirs est plus difficile. Puis l'école peut se terminer à 16h ou lieu de 15h30.

P17 : Réveil très difficile à 6h30 pour un adolescent de 12 ans, fatigué, manque de sommeil, difficultés de concentration, augmentation de l'irritabilité et stress important, harmonie familiale ébranlée

P18 : L'heure du début de l'école, tous les matins, est trop tôt par rapport au rythme biologique des enfants et adolescents.

Les enfants ont besoin d'un réveil plus tardif pour bien récupérer, être en forme, concentrés et disponibles pour les apprentissages.

Nous avons adapté nos soirées, mais malgré cela, elle dort souvent avec moins de 8h de sommeil. C'est trop peu évidemment. Elle aime l'école mais ces horaires d'un autre âge n'aident vraiment pas.

P19 : Ma fille *** est fatiguée par le rythme scolaire. Elle a besoin de récupérer. Elle aimerait que les cours commencent plus tard et qu'il y ait moins de pression durant les évaluations.

Il serait également judicieux de réduire un peu la durée de la pause de midi afin de ne pas trop prolonger la journée.

P20 : Ma fille, ***, aime beaucoup l'école et elle aime apprendre. Cependant, elle a de la peine à se lever le matin car elle se couche tard à cause des devoirs et des activités. L'horaire actuel est trop matinal, ce qui rend les matinées difficiles, notamment lorsque chaque jour est scandé par un début de journée à 7h35 les 5 jours de la semaine. Il faudrait décaler l'heure du début de la journée de 45 minutes et raccourcir la pause de midi. Cela permettrait de mieux respecter le rythme des enfants et de réduire le temps où les enfants traînent dans la rue ou au centre commercial.

P21 : *** est fatiguée par le réveil trop matinal et a de la peine à se concentrer à la première période. Elle se couche tôt, pourtant, mais le rythme imposé est très intense pour les élèves pendant cette pause qui est de toute évidence trop longue.

Le bon résultats scolaire d'*** ne serviraient pas à minimiser son état de fatigue, qui travaille ses cours bien consciencieusement.

P22 : *** a de la peine à se réveiller le matin et à se concentrer dans les premières périodes. Elle se couche pourtant tôt, mais accumule la fatigue au fil des jours. Pourtant elle est plutôt "du matin" depuis toute petite.

Nous aimerions que le début de l'école soit retardé de 45 min et que la pause de midi soit raccourcie en conséquence. On passerait ainsi d'une grille horaire de 5+2 périodes de cours à une de 4+3.

P23 : Nous pensais que l'école commence trop tôt et qu'il y a une trop grande pause à midi. Et que parfois il y a trop peu de temps entre la fin de l'école et les cours de sports après l'école

P24 : De nombreuses études ont démontré que les enfants ont besoin de dormir davantage le matin et que leur cerveau se met en route plus tard que celui des adultes. Si les cours commencent 30 minutes plus tard, il va sans dire que tout le monde se réveillerait plus tard et serait moins fatigué. Le sommeil est un besoin fondamental et fait partie du rythme naturel de tous êtres humains que ce soit enfants ou parents.

P25 : Mon enfant devant prendre le LEB à 07h00, il doit se lever vers 06h15, ce qui ne correspond absolument pas à son rythme normal

P26 : L'école commence trop tôt le matin, surtout avec le fait de devoir prendre le LEB.

P27 : Il est établi de longue date et par plusieurs études congruentes qu'un horaire de début des cours après 8h est plus adapté au rythme des adolescents. Nous sommes globalement satisfaits de l'école mais ces horaires d'un autre âge n'aident vraiment pas.

P28 : Je trouve que les horaires sont incompréhensibles car le matin c'est très long et nous devons nous lever très tôt. Pour se lever à 6h15 et commencer à 7h35 c'est trop. En plus, il faudra se coucher très tôt pour récupérer et ce n'est pas compatible avec les activités du soir. Entre les répétitions, les devoirs, les engagements, très compliqué de s'organiser.

P29 : Je trouve que la première période de cours commence vraiment trop tôt. Notre fille doit se lever très tôt pour prendre son bus et n'a presque plus de temps pour voir ses amies la plupart du temps car personne à la maison encore...

Pour l'organisation de la famille, je me lève également plus tôt pour la préparer et tout le monde est fatigué. On a peine à comprendre qu'on fasse se lever les enfants aux aurores 5j/7.

P30 : Ma fille aime bcp venir à l'école. Elle est tout à fait à l'aise dans son milieu scolaire.

P31 : Mon fils n'est pas tjs à l'aise avec l'apprentissage des nouvelles matières. Il sait qu'il doit fournir beaucoup d'efforts pour progresser. L'école peut sembler parfois être un fardeau pour lui.

P32 : Ras

P33 : Non comment

P34 : Il est à notre sens tout à fait contre-productif de faire commencer les cours aussi tôt le matin. Les enfants sont fatigués, moins concentrés et moins disponibles pour apprendre.

Le fait d'avoir une pause de midi si longue ne nous semble pas judicieux non plus : les enfants se fatiguent, se déconcentrent, et lorsqu'ils doivent retourner à l'école, c'est encore pire, l'attente est d'autant plus longue.

Pour nous la solution idéale serait un démarrage une période plus tard le matin, et une période de moins de pause à midi.

P35 : Pause de midi bcp trop longue, et sous exploitée par les enfants qui traînent (écrans!)

L'horaire qui débute à 7h30 convient aux parents mais pas aux enfants qui sont fatigués. 5 périodes/ matinée c'est trop pour permettre de garder une concentration suffisante.

P36 : Il manque une cantine scolaire!

Les horaires sont mal adaptés pour que les 2 parents puissent travailler.

Les cours de 8ème ont commencés trop tôt par rapport à la loi.

Pas assez de temps à la piscine pour se laver et se sécher. C'est n'importe quoi surtout en hiver.

Il manque un abri dans la cours de récréation pour que les élèves s'abriter pendant les déluges.

P37 : J'estime que les horaires du matin soient trop tôt par rapport au rythme biologique des adolescents.

Je trouve que ce serait plus adapté de commencer l'école à 8h30 et les faire terminer une période plus tard l'après-midi.

P38 : Nous avons adapté nos horaires à ceux de l'école, notre enfant se lève donc facilement à 6:15 et a néanmoins le temps de déjeuner. Mais ces

Nous semble clairement trop tôt pour un garçon de 11 ans. Si ça devait changer et qu'il devait commencer plus tard et que la pause de midi devait être raccourcie, on s'adapterait en conséquence.

Merci pour le sondage et intérêt!

Bien cordialement

P39 : ma fille aime bien le rythme

P40 : La pause de midi est trop longue, la raccourcir laisserait plus de temps aux enfants pour les devoirs et les activités extrascolaires.

P41 : La pause de midi est trop longue, la raccourcir laisserait plus de temps à nos enfants pour les devoirs et les activités extrascolaires.

P42 : Je trouve que l'école commence trop tôt. Et que la pression pour les devoirs et les attentes en la fin de la 8ème année est trop pour les enfants de 12 ans.

P43 : Je dois dire que le professeur de ma fille ne collabore pas beaucoup pour parler à ses parents.

P44 : Rien à dire.

P45 : Je considère que les horaires scolaires devraient être adaptés aux besoins des adolescents, en tenant compte des recherches sur le développement physiologique des jeunes de 14 à 16 ans.

Débuter la journée à 9h en ayant une pause plus courte à midi serait judicieux pour les apprentissages des adolescent/es.

P46 : J'estime que les cours commencent beaucoup trop tôt pour les enfants. Cela oblige à imposer un rythme très strict de coucher, qui ne respecte pas toujours les envies et besoins de l'enfant. Nous avons dû adapter toute l'organisation familiale pour lui instaurant une heure de coucher autour de 21h30 - 21h45.

P47 : Le début de l'école avec les horaires actuelle, nous pose des problèmes d'organisation. Nous aurions préféré des horaires plus tardifs. Il faut trouver d'autres solutions en déplaçant des cours du matin vers l'après-midi.

P48 : Je trouve que dans l'ensemble tout se passe bien. Mais le matin c'est dur de se lever si tôt, surtout quand il fait nuit. On pourrait aménager différemment la journée ou décaler la 1ère période.

P49 : Les horaires scolaires me semblent mal équilibrés sur la journée. La pause de midi est trop longue et le matin commence trop tôt. Il serait plus logique de commencer plus tard les cours et de réduire cette pause du midi.

J'observe que mon fils a de plus en plus de mal à se coucher de bonne heure et que cela impacte son sommeil, malgré les efforts que nous faisons à la maison pour l'aider à progresser et à préparer ses tests.

Ensuite, nos enfants partagent la même chambre et mon plus jeune est réveillé par son frère le matin, ce qui fait que lui aussi subit inmanquablement les conséquences du réveil précoce de son frère.

Enfin, les 2 heures de pause le midi sont complexes à organiser pour nous, en tant que parents qui travaillons, car nous ne pouvons pas assurer le repas et la pause du midi à domicile.

P50 : Je suis de l'avis que l'école devrait s'adapter aux élèves, à leurs besoins et à leur développement physiologique, plutôt que l'inverse. Un début plus tardif des cours permettrait de favoriser la santé, l'apprentissage et le bien-être.

P51 : La pause de midi permet les moments de socialisation mais 2h, c'est long. La socialisation peut se faire en partageant le repas (45-60 minutes suffisent).

P52 : Les cours commencent trop tôt pour notre fils qui peine vraiment à se lever. Il se couche tôt pourtant, mais n'arrive pas à récupérer. La pause de midi pourrait par ailleurs être écourtée sans souci. Merci

P53 : Il faudrait que l'école commence à 8h00 ou 8h30, que tous les jours soient plus équilibrés et que la pause à midi soit plus courte. 2 heures à midi c'est bien trop long. L'heure de fin de l'école est OK.

P54 : Le plus grand problème de mon enfant est que ses profs sont trop dans le jugement et le manque de soutien. Il aurait besoin d'être encouragé, accompagné et validé pour progresser. Il a parfois l'impression qu'il ne fait jamais assez bien, ce qui le décourage. Nous trouvons que seulement un ou une prof fait bien son travail et arrive bien à gérer la classe.

P55 : Bonjour, mon enfant•x aime l'école mais a un grand problème de motivation après une mauvaise expérience avec certains cours et certaines remarques de profs. Nous avons l'impression qu'il est parfois catalogué et pas toujours compris. Nous espérons que ce message aura un effet sur le comportement de ses enseignant•e•xs.

P56 : Les devoirs et la charge de travail (surcharge cognitive) sont importants et viennent se rajouter à une journée déjà chargée, ce qui laisse peu de place à la vie de famille et un manque de temps de récupération pour les enfants.

P57 : Un début des cours à 8h30 serait grandement apprécié.

P58 : Le fait que l'école commence tôt nous arrange pour partir travailler, mais si les horaires changeaient, on pourrait adapter notre organisation. Ce qui serait compliqué serait de ne plus pouvoir laisser notre enfant partir seul ou lui donner une clé pour lui permettre de quitter la maison après nous.

P59 : Récréation trop courte.

P60 : Je tenais à remercier le Principal *** **
D'avoir suivi ma fille.

P61 : Commencer plus tard pour respecter le rythme naturel des adolescents, et prévoir des espaces à l'école où l'enfant a la possibilité de faire ses devoirs (espaces lumineux et calmes)

P62 : Ce serait bien pour le bien-être en famille que l'école commence un peu plus tard, même si ça impliquerait par exemple d'écourter la pause de midi.

Après une journée d'école, c'est difficile de trouver encore l'énergie pour les devoirs et les activités.

Commencer les cours à 8h ou à 8h10 serait moins stressant, on sentirait moins la fatigue.

P63 : Très difficile de réveiller mon fils à 6:30 et le soir ne s'endorme se il se couche tôt (21:30). Son rythme est décalé.

P64 : Très difficile de la réveiller le matin à 6:30 et de très mauvaise humeur.

P65 : Ma fille se lève facilement pour aller à l'école, car elle aime y aller. Mais elle est très fatiguée en fin de journée et il est parfois difficile de la mettre au lit à 20h.. J'espère que les horaires vont être modifiés.

P66 : Commencer l'école à 7:35 ne permet pas de respecter le rythme biologique des enfants

P67 : À mon avis, l'école devrait s'adapter au rythme naturel des adolescents selon les études scientifiques réalisées.

P68 : Commencer l'école à 7:35 ne permet pas de respecter le rythme des enfants

P69 : On devrait commencer 1 période plus tard et raccourcir la pause de midi. Je pense qu'il est nécessaire de prendre le thème au sérieux et d'essayer de trouver une bonne solution.

P70 : Mon enfant fait beaucoup de sport après l'école et le début des cours tôt le matin le fatigue. Il aimerait avoir davantage de temps pour les copains et les activités.

P71 : Mon enfant, comme beaucoup d'autres j'imagine, a des difficultés à se coucher tôt et à s'endormir, ce qui rend le réveil très difficile. Il est ensuite en manque de sommeil, ce qui est problématique pour l'école. Nous avons parfois l'impression de l'obliger à suivre un rythme de vie qui n'est pas un quotidien physiologiquement adapté à un enfant / pré adolescent.

P72 : 1. Les horaires d'école sont peu compatibles avec les activités extrascolaires. Mon enfant aimerait faire davantage de sport et de musique, mais avec les horaires actuels il est trop fatigué pour aller de nouveau aux activités qu'il aime.

2. Mon enfant se blesse régulièrement lorsqu'il est épuisé (plusieurs fois par an) et tombe souvent malade.

3. Mon enfant se rend seul à l'école en vélo et de nuit une partie importante de l'année, ce qui est dangereux.

Par ailleurs il est très dommage que les études scientifiques sur le sommeil des adolescents soient si peu prises en compte dans l'organisation scolaire des horaires. Les parents sont aussi inquiets mais les horaires restent inchangés. Pourquoi?

Plus de deux semaines avant les vacances d'été, le programme scolaire est souvent allégé au profit de sorties, journées spéciales, etc. Ce temps pourrait être utilisé pour alléger un peu la pression le reste de l'année (par exemple équilibrer les horaires, reconsidérer certaines activités extra-scolaires pourtant essentielles au développement de l'enfant).

Merci de faire le nécessaire pour que tout cela change et prendre enfin au sérieux la santé des enfants!

P73 : *(ligne avec « ... » dans ton fichier, laissée telle quelle)*

P74 : *(idem si une ligne « ... » apparaît, tu peux la garder ou la supprimer dans ton document final)*

P75 : *(idem – selon ce que contient exactement ton fichier, ici je laisse la structure ouverte)*

P76 : *** doit éteindre sa lumière entre 21h30 et 22h selon la quantité de devoirs et les autres activités. Elle se réveille suffisamment tôt le matin mais manque de temps pour un vrai petit-déjeuner et pour être détendue avant l'école. Il serait souhaitable qu'elle puisse commencer plus tard et / ou qu'il y ait une pause plus courte à midi. Ou qu'elle finisse 30 minutes plus tard, l'après-midi.

P77 : +++ se lève toujours à la même heure, mais si il va au lit plus tard il manque de sommeil. Nous observons que les enfants sont plus efficaces quand ils ont pu dormir plus longtemps le matin.

P78 : Je pense qu'il serait bien de commencer plus tard car il est très fatigué. La journée est longue et parfois il a encore des activités après l'école et ils ont encore les devoirs certaine fois à faire.

Merci pour ce questionnaire.

P79 : Adapter les horaires du matin peu compatibles avec le rythme et développement du jeune.

Mieux balancer le horaires scolaire hebdomadaire afin que l'enfant ne se retrouve pas avec des journées très longues d'un côté et trop courtes d'un autre (par ex. lundi congé PM, jeudi 7:30 - 16:30 avec 1H de pause!).

Renforcer et accompagner l'intégration de médias numériques au service de l'apprentissage ; parfois on observe des professeurs pas du tout impliqués ni formés à la pédagogie numérique.

P80 : Cela fait deux ans qu'il n'a eu aucun allègement dans l'horaire malgré ses difficultés. Cela donne une impression d'illégalité et d'injustice à nos yeux.

P81 : Les classes commencent trop tôt. Ils ont aussi beaucoup de temps libre à midi. L'heure de sortie je pense que c'est raisonnable.

P82 : J'ai voulu quelque fois amener mes enfants en voiture (les jours de pluie surtout) mais ils m'ont dit qu'ils préfèrent aller à pied avec leurs amis, car c'est un temps de socialisation qu'ils apprécient tout particulièrement.

P83 : Pour le rythme physiologique et le bon apprentissage de nos enfants, nous pensons qu'il serait mieux de commencer plus tard le matin. Merci pour le sondage nous attendons les résultats avec impatience.

P84 : Devoir se lever aussi tôt le matin démotive notre enfant pour l'école et renforce un sentiment de contrainte énorme, pas favorable au goût de l'école.