

Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires

Gaëlle Espinosa, Véronique Barthélémy, Benoit Dejaiffe

▶ **To cite this version:**

Gaëlle Espinosa, Véronique Barthélémy, Benoit Dejaiffe. Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires : Evaluation des Temps d'Activités Périscolaires (TAP) : l'expérience scolaire des élèves à l'école primaire Bugnon-Rostand, Bar-le-Duc (55) . [Rapport de recherche] LISEC. 2014. hal-01294229

HAL Id: hal-01294229
https://hal.science/hal-01294229

Submitted on 28 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires

Evaluation des Temps d'Activités Périscolaires (TAP) :
L'expérience scolaire des élèves à l'école primaire Bugnon-Rostand,
Bar-le-Duc (55)

Véronique BARTHELEMY
Benoit DEJAIFFE
Gaëlle ESPINOSA

OCTOBRE 2014

Table des matières

1. Contexte et positionnement du projet 5

1.1 L'aménagement du temps scolaire confronté aux rythmes circadiens de l'enfant : temps scolaire et rythmes scolaires 6

1.2 Quelques résultats de recherche menés sur les rythmes scolaires 7

Effet de l'organisation de la journée scolaire et apprentissages : penser la journée 7

Effet de l'organisation de la semaine sur le comportement scolaire : penser la semaine . 8

1.3 Enjeux politiques, sociaux et économiques de la modification des rythmes scolaires... 11

1.4 Problématisation du projet de recherche 11

2. Méthodologie d'enquête : de l'observation aux entretiens des enfants 13

2.1 Echantillon de l'enquête 13

Phase quantitative 13

Phase qualitative 13

2.2 Instrumentation 13

Les grilles d'observation 13

Les questionnaires 14

Les entretiens 14

3. Résultats 14

3.1 Activités réalisées : des enfants plutôt satisfaits 14

3.2 Les raisons de leur venue 20

Choix personnel ou des parents ? 20

Les motivations 21

3.3 La composition des groupes 21

Les groupes d'élèves 21

Les personnels intervenants 22

3.4 Les relations au sein des TAP 23

Relations entre élèves 23

Relations avec les intervenant(e)s 28

3.5 Les changements éventuels 30

3.6 Les rythmes de vie 31

Les regards des élèves sur « l'école le mercredi » 31

Les regards des élèves sur « leur état de fatigue » 31

4. Conclusion 33

Les principaux résultats 33

Les préconisations 34

5. Bibliographie 36

6. Qualifications et principales publications des participants 38

Ce rapport d'évaluation du dispositif de modification des rythmes scolaires de la ville de Bar-le-Duc a été commandé et financé par la Mairie de Bar-le-Duc, dans le cadre d'un contrat signé entre l'Université de Lorraine, le Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'éducation et de la Communication (LISEC – Equipe d'Accueil 2310) et la Mairie de Bar-le-Duc. Ce rapport est le résultat d'un travail collectif mené par trois chercheurs en Sciences de l'éducation, membres du LISEC : Véronique Barthélémy, Benoit Dejaiffe et Gaëlle Espinosa.

Son principal objectif est d'apporter à l'ensemble de la communauté éducative de la ville un éclairage empirique sur les effets sur les enfants du dispositif de modification des rythmes scolaires mis en place à l'Ecole Bugnon-Rostand. Il n'a pas vocation à prescrire les pratiques éducatives des acteurs, mais suggérera quelques orientations de travail dans la partie finale. La méthodologie de recherche et l'écriture du rapport ont oscillé au rythme des expérimentations et des évolutions organisationnelles qui ont eu lieu au cours de l'année, ces évolutions étant inhérentes à la mise en place de ce type de dispositif.

Ce travail d'évaluation n'aurait pas pu avoir lieu sans l'autorisation de Monsieur Echard, Inspecteur de l'Education nationale de la circonscription de Bar-le-Duc, et s'est déroulé dans les meilleures conditions grâce à l'aimable accueil de l'ensemble de l'équipe enseignante de l'école Bugnon-Rostand, de l'ensemble des responsables et animateurs des activités périscolaires de l'école, ainsi que celui des élèves et de leurs parents. Nous les en remercions vivement.

1. Contexte et positionnement du projet

Aujourd'hui, l'Education nationale n'a plus le monopole de l'éducation et de l'instruction. Avec les lois de décentralisation, les collectivités locales ont leur mot à dire sur ce qui se passe à la périphérie de l'école mais aussi dans l'école. D'ailleurs, les réformes scolaires depuis une trentaine d'années concernent essentiellement ce qui se passe avant et après la classe, et concernent finalement assez peu ce qui se passe en classe. Cette évolution crée un empilement de dispositifs de lutte contre l'échec scolaire pris en charge par les enseignants, mais aussi par des intervenants extérieurs de la société civile, de l'éducation spécialisée ou des employés des Mairies. Cet empilement des dispositifs semble faire courir un certain nombre de risques à l'école :

- le premier, c'est la marchandisation de l'école : l'école serait une marchandise comme une autre et les acteurs y viendraient de manière anarchique pour y faire du profit ;
- le deuxième, c'est que l'école ne soit plus son propre recours. Il est important que les problèmes que les élèves et les enseignants rencontrent dans l'école soient réglés par l'école et non par des intervenants extérieurs à l'école. Les enseignants ont besoin d'affirmer leur autorité éducative et ce n'est pas en désacralisant l'école qu'on légitimera cette autorité ;
- le troisième, c'est la longueur et l'intensité des journées des enfants. Il n'est pas rare que les élèves, notamment ceux qui sont le plus en difficulté, arrivent très tôt à l'école, vers 7h30, pour en sortir vers 19h. A ce temps s'ajoute celui passé à faire les devoirs à la maison, car même si les devoirs écrits sont officiellement interdits depuis 1956, ils continuent d'exister, et bien entendu, plus les élèves sont en difficulté plus ils y consacrent du temps, les enseignants sous-estimant souvent leur durée (Glasman, 2005).

Les questions soulevées par l'organisation des rythmes scolaires ne sont pas récentes et les réponses de l'ensemble des acteurs du système scolaire se révèlent plutôt insatisfaisantes en raison notamment des difficultés qu'ils rencontrent à concilier les intérêts des enfants, des enseignants, des familles. Ces difficultés sont aussi liées à la difficulté de concilier les intérêts des collectivités locales et ceux de l'Etat, car ce type de réforme impacte les finances publiques et nécessite un accord des responsables politiques locaux et nationaux sur la définition des compétences scolaires entre chacune des collectivités locales et l'Etat. Modifier les rythmes scolaires implique l'ensemble des acteurs des mondes éducatif, associatif, religieux, du secteur de la santé, du secteur sanitaire, social et médico-social, mais aussi des acteurs d'autres secteurs économiques, comme celui du tourisme, des transports, de la restauration collective par exemple. La modification des rythmes scolaires a également des conséquences sur les finances des familles, sur celles des collectivités locales, sur le taux d'activité des femmes, ou l'organisation du temps de travail des entreprises, etc. *In fine*, réformer le temps scolaire, c'est réformer l'organisation d'une partie de la société, tant la société est organisée autour des temps de l'école.

Par conséquent, même si depuis les années 60, des rapports successifs montrent l'utilité de réformer l'organisation des rythmes scolaires, la modification de l'organisation pour satisfaire les besoins des enfants est difficile. Au regard des tentatives de réformes de l'organisation des rythmes scolaires avortées ou néfastes au respect du rythme biologique des enfants, il s'avère que l'injonction faite par le Ministère de l'Education nationale aux Mairies de modifier les rythmes scolaires, en plaçant les intérêts des enfants au centre, constitue à première vue un défi difficile, voire impossible, à relever. Cette injonction oblige les acteurs de l'éducation, qu'ils soient de l'école, des collectivités locales, du secteur social ou de l'éducation populaire, ainsi que les représentants des parents d'élèves et certains acteurs économiques inhérents à l'école (tourisme, transport) à convenir ensemble de ces nouveaux rythmes. Or, tous n'ont sans doute pas les mêmes intérêts et n'ont pas, comme premier objectif, de chercher à maximiser les apprentissages scolaires des enfants.

Les rythmes scolaires sont donc :

- un enjeu politique et sociétal ;
- une préoccupation qui concerne l'école, la famille et plus globalement l'ensemble des acteurs éducatifs ;
- une articulation entre le temps scolaire et le temps hors scolaire ;
- un sujet de recherche en chronopsychologie, en chronobiologie, en psychologie de l'éducation et en sciences de l'éducation.

1.1 L'aménagement du temps scolaire confronté aux rythmes circadiens de l'enfant : temps scolaire et rythmes scolaires

Une revue de la littérature scientifique montre les distinctions entre temps scolaires et rythmes scolaires et les effets en termes de désynchronisation chez les élèves.

Temps scolaire et rythmes scolaires : deux réalités distinctes

Le temps scolaire est une variable externe régie par l'institution (emploi du temps, calendrier, etc.), alors que le rythme biologique de l'enfant est une variable interne propre à l'enfant. Par ailleurs, l'aménagement du temps scolaire prend en compte de nombreux facteurs sociaux, économiques, politiques, pédagogiques. Cette réflexion nécessite donc l'avis de partenaires très différents dont les objectifs peuvent être opposés : parents, enseignants, chercheurs, industrie du tourisme. Il faut souligner également le rôle non négligeable des habitudes sociétales actuelles dans les prises de position des uns et des autres : les loisirs, les week-ends, le temps libre. Il apparaît ainsi que l'enfant n'est pas au centre de la réflexion.
Parmi les éléments essentiels qui interviennent dans l'organisation du temps scolaire, on trouve le calendrier scolaire et la situation dans ce calendrier des différentes périodes de vacances, les durées quotidiennes, hebdomadaires, annuelles de l'enseignement. Ces durées sont fixées en référence au temps de service des enseignants. Le temps scolaire ne peut pas être dissocié du temps périscolaire, temps relevant de la famille. Le temps périscolaire soulève

un certain nombre de questions sur l'organisation par la famille de ce temps passé en dehors de l'école. Encore une fois, l'enfant n'est pas nécessairement au centre de la réflexion.

Les problèmes rencontrés

Une désynchronisation des rythmes circadiens, de l'enfant par exemple, apparaît lorsqu'il n'existe plus d'harmonie, c'est-à-dire de relation de phase entre l'horloge biologique qui contrôle nos rythmes circadiens et l'environnement, c'est-à-dire le temps de notre montre. Cette désynchronisation s'accompagne de troubles atypiques tels que fatigue, mauvaise qualité du sommeil, mauvaise qualité de l'appétit, troubles de la concentration et des performances qui gêneront considérablement l'enfant se trouvant dans une telle situation.

1.2 Quelques résultats de recherche menés sur les rythmes scolaires

Voici ci-dessous quelques résultats synthétiques de travaux de recherche menés sur le lien entre l'organisation des rythmes scolaires et la réussite des enfants. Ces résultats montrent la nécessité de penser l'organisation journalière et hebdomadaire des activités pour améliorer les performances scolaires des enfants, même si d'autres facteurs (origine sociale, niveau des acquis, etc.) semblent davantage prédire leur niveau de réussite.

Effet de l'organisation de la journée scolaire et apprentissages : penser la journée

- Organisation journalière : des performances inégales selon les moments de la journée

8h30-9h30 : faibles performances, fréquence de bâillements élevée due à un manque de sommeil ou à un réveil tardif.

9h30-11h30/12h00 : (avec une coupure à 10h30 pour la récréation) phase de meilleure performance aux tests et aux activités scolaires, l'attention est optimale. Augmentation de l'instabilité corporelle entre 10h30 et 11h15 qui permettrait aux enfants de maintenir leur niveau de vigilance mais qui incite à penser qu'ils sont à la limite de leurs possibilités.

13h30-14h30/15h00 : diminution sensible de la vigilance et des performances. Période peu propice aux activités exigeant une mobilisation intellectuelle élevée.

15h00-16h30/17h00 : augmentation des performances, nouvelle période d'efficience intellectuelle.

- Constats par rapport aux apprentissages

Plus le niveau de réussite des élèves à des exercices scolaires se révèle élevé, moins les résultats varient en fonction du rythme scolaire journalier adopté.

Le fait d'accomplir une tâche différente de celles habituellement exécutées serait un facteur motivant susceptible de diminuer l'amplitude des variations circadiennes des performances, voire de les faire disparaître (Montagner, 1990 ; Montagner & Testu, 1996).
Il apparaît que ce sont surtout les élèves en cours d'apprentissage ou ceux qui ne parviennent qu'à un faible niveau de compétences qui présentent les plus grandes fluctuations de performances et donc une plus grande sensibilité au rythme scolaire journalier adopté.

- Mise en place des activités

En maternelle et en CP, les efforts intellectuels et l'investissement de l'enfant sont moindres les après-midi, d'où la mise en œuvre d'activités peu sollicitantes et ludiques.

Dès le CM1, après 15 heures, des activités demandant une implication plus forte peuvent être proposées.

- Cohabitation entre rythmes biologiques et vie scolaire

Les experts conseillent aussi de tenir compte de la rythmicité de la concentration des élèves pour organiser la journée scolaire. Ainsi, serait-il préférable de réserver les créneaux horaires définis comme étant les plus favorables (fin de matinée / milieu d'après-midi) à des apprentissages nouveaux nécessitant de l'attention, et, à l'inverse, d'occuper les moments moins favorables à des activités d'entretien des connaissances ou à caractère plus ludique.

Il apparaît essentiel de ne pas placer en début d'après-midi des matières fondamentales qui nécessitent une vigilance importante chez l'élève. Cette recommandation est d'autant plus importante à respecter dans les zones sensibles (ou zones d'éducation prioritaire, ZEP) où les difficultés scolaires sont généralement plus fréquentes. On sait en effet que le niveau scolaire, mais aussi la motivation, la nature de la tâche et le stade d'apprentissage influent sur les rythmes journaliers des performances intellectuelles des enfants.

Effet de l'organisation de la semaine sur le comportement scolaire : penser la semaine

- Organisation hebdomadaire : des performances inégales selon les jours de la semaine

Le lundi est un jour peu favorable aux apprentissages. Il se caractérise par une désorganisation du comportement, un déphasage des rythmes biologiques et de mauvais scores aux épreuves proposées (surtout en matinée). Le mauvais rendement du lundi est consécutif à la rupture de vie imposée le week-end, notamment plus perturbant pour les enfants de familles issues de milieux socialement difficiles.

Le mardi et le jeudi sont dans l'ensemble des jours comparables, marqués par de bons résultats et un comportement équilibré. Il peut y avoir des réserves pour certains élèves sur le jeudi, suite aux activités réalisées le mercredi.

La coupure du mercredi ne provoque ni désynchronisation de la rythmicité biologique ni de faibles performances scolaires.

Le vendredi est très variable selon les enfants. Située en fin de semaine, cette journée accumule la fatigue des jours précédents, ce qui peut retentir sur les capacités cognitives des élèves les plus vulnérables. En général, on peut considérer que c'est un bon jour pour les enfants les plus âgés et les plus performants, alors qu'il peut être plus difficile pour les plus jeunes et les moins performants.

- Comparaison des performances scolaires selon le nombre de jours de travail par semaine

Les semaines de classe de quatre jours, quatre jours et demi ou cinq jours ont fait l'objet de recherches montrant que l'aménagement hebdomadaire en quatre jours n'est pas favorable à l'enfant. Celui-ci est plus désynchronisé le lundi et le mardi matin que dans la semaine habituelle de quatre jours et demi.

Les performances mnésiques sont meilleures après un week-end de un jour et demi comparé à un week-end de deux jours comme dans la semaine de quatre jours.

La mise en place de la semaine de quatre jours, non seulement ne respecte pas les rythmes journaliers de l'activité psychologique, physiologique et physique de l'élève, mais surtout, elle génère la fatigue et le surmenage. Chez certains élèves, elle contribue à l'inadaptation à l'école. La semaine de quatre jours « secs », sans une politique socio-éducative d'accompagnement, ne fait qu'accentuer et allonger les effets perturbateurs du week-end sur l'adaptation à la situation scolaire. Dans la semaine classique de quatre jours et demi, la coupure du week-end se répercute le lundi et également le samedi matin. Cela se traduit par une désynchronisation des rythmes biologiques et psychologiques habituellement observés les autres jours, désynchronisation qui est source de fatigue, de moindre performance scolaire et de désintérêt.

Accorder une demi-journée supplémentaire de congé n'est pas profitable à tous les enfants. La libération du temps n'est pas forcément synonyme d'épanouissement, d'éveil et d'intégration. Elle peut accentuer les différences entre eux. La suppression de la classe le samedi matin peut avoir des effets totalement opposés sur les comportements selon l'environnement socioculturel. Pour certains, par exemple, la nuit du vendredi au samedi sera une nuit supplémentaire de récupération par rapport à la fatigue, alors que, pour d'autres, elle sera une nuit de perte de sommeil.

Un rapport de l'an 2000 émanant de l'Inspection Générale de l'Education nationale note que l'aménagement des rythmes scolaires ne modifie pas les résultats scolaires de 80 % des élèves. Cet aménagement profite aux élèves :

- en difficulté scolaire mais sans refus de l'école,

- de populations socialement fragiles : enfants d'inactifs, de certaines familles monoparentales, d'origine culturelle étrangère (dont la famille pratique une langue différente du français),
- en réussite scolaire et sans problème particulier.

Cependant, il est sans doute important de rester prudent quant à ces résultats, car les effets de l'aménagement peuvent aussi se faire sentir mais après quelques années de mise en place, quand un autre rapport à l'école s'installe. Il est nécessaire de prendre ces résultats avec précaution, car ce qui fait la force mais aussi la faiblesse de ces aménagements, c'est que les écarts d'efficacité peuvent varier en fonction de la manière dont l'aménagement ou l'organisation des rythmes est mise en place. Sur ce point, il est important de faire confiance à ceux qui connaissent le mieux les élèves pour être à l'initiative d'activités éducatives et pédagogiques, c'est-à-dire les enseignants, un peu à la manière de ce que font les enseignants du primaire quand ils se répartissent les élèves de même niveau dans plusieurs classes pour constituer des classes à double niveau.
Toutefois, les facteurs prédictifs de la réussite scolaire restent les caractéristiques personnelles des élèves, c'est-à-dire leur origine sociale, leur niveau d'acquisition à la sortie de la classe précédente.

Des chercheurs (Montagner, 1990 ; Fotinos & Testu, 1996 ; Testu, 2000 ; Testu & Fontaine, 2001) ont tenté d'évaluer les effets de différentes organisations sur les performances des enfants. En termes de progrès scolaires, aucune différence notable n'a été relevée entre la semaine de 4 jours et celle de 5 jours (entre le CE2 et la sixième). C'est plutôt du côté du comportement que l'écart apparaît. En effet, selon une étude menée par Montagner et Testu (1996) portant sur un dispositif expérimental menée en ZEP, lorsque l'emploi du temps est respectueux des rythmes biologiques de l'enfant, avec des activités périscolaires, les élèves font preuve d'attitudes plus stables, d'une écoute et d'une attention plus soutenues.

Les évaluations menées depuis des décennies montrent clairement que modifier le temps de l'école en tenant compte des moments de l'apprentissage, de l'âge des élèves et de l'environnement éducatif :

- crée d'autres rapports de l'enfant avec l'école et avec les enseignants ;
- crée le plaisir de s'y rendre et de progresser ;
- fait disparaître ou diminuer cette « anxiété » qui caractérise souvent, au regard des exemples étrangers, notre école.

Parmi les raisons explicatives de ce fonctionnement *anxiogène*, celle qui nous semble la plus importante mais aussi la plus minorée, est que notre système éducatif dans son ensemble repose principalement sur la « faute » et la « sanction ». Les recherches en psychologie montrent que les enfants doivent pouvoir dépasser l'anxiété de performance, évacuer les tensions, stress et frustrations qu'ils développent au fil du temps scolaire, c'est-à-dire se détendre, se reposer, « décompresser », se régénérer et « respirer ». Dans quelle mesure peut-on justifier un système qui empêche les enfants de « souffler », de se détendre et de jouer, alors que c'est indispensable à leur développement, à leurs équilibres biopsychologiques, mais

aussi à la régulation de leurs émotions, de leur affectivité, de leurs systèmes relationnels, de leurs conduites sociales et processus de socialisation, de leurs constructions cognitives et intellectuelles ?

1.3 Enjeux politiques, sociaux et économiques de la modification des rythmes scolaires

Dans un souci politique et social de lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire, le Ministère de l'Education nationale (MEN) a décidé la mise en œuvre de différents dispositifs éducatifs, pédagogiques et organisationnels. La modification des rythmes scolaires constitue l'un de ces dispositifs. En effet, « les nouveaux rythmes scolaires ont donc, avant tout, un objectif pédagogique : mettre en place une organisation du temps scolaire plus respectueuse des rythmes naturels d'apprentissage et de repos des enfants afin de favoriser la réussite de tous à l'école primaire. (…) Ils permettent également une meilleure articulation des temps scolaires et périscolaires. » (MEN, 2013).

Les travaux de Fostinos & Testu (1996) ont montré que « lorsque l'on décide d'appliquer une politique d'aménagement du temps de l'enfant, les objectifs sont doubles :

- améliorer les rythmes de vie des enfants et de leurs familles et, ce faisant, contribuer au développement intellectuel et physique harmonieux de l'élève et favoriser l'éducation ;
- développer et gérer les espaces et temps scolaires et extrascolaires de l'enfant, du pré-adolescent, dans une société adulte en pleine mutation. » (p. 67).

Allant dans ce sens, l'objectif de ce projet de recherche est d'évaluer si les attentes prescrites de la loi sur les rythmes scolaires 2013, citées ci-dessus, sont respectées lors de la mise en application dans le cas particulier de l'école Bugnon-Rostand de Bar-le-Duc. Ce projet de recherche prend appui sur la mise en œuvre d'un projet éducatif territorial (PEDT) et il est également l'occasion d'étudier les différents partenariats entre l'école et de nouveaux acteurs éducatifs issus du champ associatif, de l'éducation populaire et des dispositifs locaux d'action sociale.

1.4 Problématisation du projet de recherche

A ce jour, les travaux sur les rythmes scolaires mettent l'accent sur les faiblesses de l'organisation temporelle de notre système éducatif. En effet, « dans un rapport de janvier 2010, l'Académie nationale de médecine soulignait que la désynchronisation des enfants, c'est-à-dire l'altération du fonctionnement de leur horloge biologique lorsque celle-ci n'est plus en phase avec les facteurs de l'environnement, entraine fatigue et difficultés d'apprentissage. » (MEN, 2013). De même, les chronobiologistes ont montré que « les phases de meilleure performance aux tests et activités scolaires » se situent entre 9h30 et 11h30/12h00, ainsi qu'entre 15h00 et 16h30/17h00.

Ces résultats scientifiques ont conduit aux préconisations suivantes dans la loi sur les rythmes scolaires 2013 :

- « revenir à une semaine de quatre jours et demi avec une priorité au mercredi matin scolarisé » ;
- « avoir une approche globale du temps de l'enfant », prenant en compte les différents temps sociaux de l'enfant dans et hors de l'école.

Par ailleurs, si l'expérience scolaire des élèves à l'école primaire a donné lieu à de nombreuses recherches en France (Perrenoud, 1994 ; Sirota 1998, 1999 ; Espinosa 2003 ; Danic, Delalande & Rayou, 2006 ; Dejaiffe & Espinosa, 2013), les résultats de ces études, tout en servant d'appui à notre analyse, sont à présent à réexaminer compte tenu de la refondation de l'école et de sa centration sur la réforme des rythmes à l'école primaire (MEN, 2013). Selon Dubet & Martucelli (1996), l' « expérience scolaire » des élèves décrit la manière dont les élèves construisent et vivent leur propre expérience de l'école, en combinant trois logiques d'action qui définissent les conduites individuelles de chacun des élèves à l'école :

- une logique d'intégration (appartenance à une organisation scolaire) ;
- une logique de stratégie (faire des choix « payants ») ;
- une logique de subjectivation (détenir une capacité critique face aux deux logiques précédentes).

Nous faisons l'hypothèse que la modification des rythmes scolaires met en jeu chacune de ces logiques et peut faire évoluer le rapport à l'école et aux apprentissages scolaires des élèves : vont-ils intégrer et comprendre la nouvelle organisation ? Vont-ils devoir y participer pour s'intégrer au groupe de pairs ? Quels choix d'activités les élèves vont-ils faire et pour quelles raisons ? Seul, avec leurs amis, ou leur famille ? Certaines activités leur semblent-elles plus bénéfiques que d'autres ? Ces activités vont-elles remédier à des difficultés d'apprentissage ? Les élèves réinvestissent-ils les compétences et connaissances acquises durant ces activités dans les tâches scolaires ? Enfin, se détachent-ils des contraintes organisationnelles pour se construire comme sujet ?

Notre ambition est donc d'étudier ce que les élèves de l'école élémentaire disent de ce nouveau contexte scolaire et la façon dont ils le vivent. Notre intérêt se tourne donc vers l'étude de l'expérience de l'élève (Dubet, 1994 ; Perrenoud, 1994) que nous déclinons au travers de trois thématiques :

- l'affectivité, incluant les émotions et le rapport aux adultes de l'école (Lafortune & Saint-Pierre, 1998 ; Espinosa, 2003 ; Rimé, 2005) ;
- la sociabilité et socialisation juvénile inscrites dans ces espaces scolaires (Sirota, 1998, 1999 ; Rubi, 2005) ;
- les pratiques socio-spatiales et les repères spatio-temporels (Lieber, 2008).

Notre posture de recherche est résolument ancrée dans une socio-anthropologie de l'enfant, considérant cet acteur comme un informateur privilégié capable de faire part de son

expérience scolaire et d'y réfléchir (Sirota 1998, 1999 ; Danic, Delalande & Rayou, 2006). De fait, nous inscrivons la recherche dans un paradigme compréhensif qui ne vise pas à valider ou infirmer la véracité des discours des élèves mais à considérer les enfants – et leur discours – comme respectables et dignes de l'intérêt que la société leur porte, en en faisant ainsi des enfants-sujets, mais aussi dotés d'une capacité à agir sur eux-mêmes, sur autrui et sur le contexte environnemental, jouant donc un rôle d'acteur dans leur propre développement (Bergonnier-Dupuy, 2005).

2. Méthodologie d'enquête : de l'observation aux entretiens des enfants

La méthodologie de recherche utilisée repose sur trois phases :

1. une phase d'observation directe des élèves en situation de classe, de transition classe-TAP et en TAP en cycles 1, 2 et 3 ;
2. une phase de passation d'un questionnaire auprès des élèves de cycles 2 et 3 ;
3. une phase de passation d'entretiens de recherche individuels réalisés auprès d'un échantillon significatif d'élèves de cycle 3.

2.1 Echantillon de l'enquête

Phase quantitative

60 élèves ont été interrogés par questionnaire : 23 garçons et 37 filles. Ils se répartissent dans des classes de cycle 2 (26 élèves) et de cycle 3 (34 élèves).

Phase qualitative

14 élèves de cycle 3 ont été interrogés par entretien : 8 filles et 6 garçons.
5 ateliers TAP ont été observés :

- trois ateliers TAP en fin d'après-midi en école élémentaire
- deux ateliers TAP en début d'après-midi en école maternelle

Tableau 1 : Récapitulatif des phases quantitatives et qualitatives de l'enquête

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Nombre d'observations directes	5 ateliers		
Nombre de questionnaires	✕	26 enfants	34 enfants
Nombre d'entretiens de recherche	✕	✕	14 enfants

2.2 Instrumentation

Les grilles d'observation

L'objectif de l'observation était de s'imprégner du climat de l'école. Ainsi, suite aux observations directes des ateliers TAP, notre enjeu était de repérer, d'une part, le

fonctionnement du dispositif en termes de ressources, d'activités et de format, et d'autre part, les relations entre élèves et entre élèves et adultes.

Les questionnaires

Dans le cadre du questionnaire, nous souhaitions connaitre ce que les activités apportent à l'élève en termes de relations, de projection, de découverte.

Ainsi, après des questions d'identification, nous leur avons demandé :

- à quelles périodes ils avaient participé aux activités pédagogiques (avant ou après les vacances de Noël) ;
- les raisons de leur venue ;
- les activités réalisées,
- la constitution des groupes,
- l'appréciation des activités.

Les entretiens

Après une description de l'activité (laquelle ? qui la gère ?), nous avons mis l'accent sur les relations existant durant ces temps d'activités périscolaires (échanges, entraide, conflit) et sur l'ambiance régnant dans ces moments-là (autonomie, amusement, autorité). Nous avons interrogé les élèves sur les apprentissages effectués lors des activités et les changements éventuels que les élèves proposeraient pour ces activités.

Par ailleurs, nous avons aussi interrogé les élèves sur les changements éventuels engendrés dans leur vie familiale, notamment concernant leurs rythmes de vie, leurs activités extrascolaires dans des clubs ou associations extérieures à l'école, ainsi que leur niveau de fatigue.

3. Résultats

3.1 Activités réalisées : des enfants plutôt satisfaits

Le questionnaire, passé durant une séance de TAP aux élèves de classes élémentaires, recense 58 enfants ayant participé aux activités avant les vacances de fin d'année. 34 sont en cycle 3 et 26 en cycle 2. Avant Noël, 22 ont fait des activités sportives, 13 des activités culturelles (théâtre, chant) et 31 des activités manuelles (calligraphie, activités manuelles, bricolage, peinture, etc.). Ils ont mentionné parfois plusieurs activités. 10 n'ont apporté aucune réponse sur les activités faites (sachant que 2 d'entre eux n'allaient pas au TAP avant Noël). Après Noël, 33 font du sport, 4 des activités culturelles et 28 des activités manuelles. Il est à noter toutefois que des élèves ont coché plusieurs activités et nous comptons 13 non réponses à la question sur les activités faites.

Tableau 2 : Objectifs et déroulement des activités observées

Activité TAP observée	**Objectif de l'atelier TAP**	**Objectif de la séance observée**	**Consignes**	**Déroulement**
« cubes » (en école élémentaire)	réalisation d'un puzzle avec l'ensemble des cubes	construction d'une boite (cube) par chacun des enfants	« assembler tout le cube et après réfléchir sur « comment le consolider », soit seul(e), soit à deux pour s'entraider	- les enfants se mettent par deux, mais travaillent seul avec leur cube - voyant le dysfonctionnement, l'intervenante propose que les enfants créent un cube après l'autre, par binôme
« mini-musées » (en école élémentaire)	création d'un mini-musée, avec 3 œuvres et leur cartel, par chaque enfant	réalisation des 3 cartels	pour chacune des œuvres déjà réalisées par les enfants (un origami de Mademoiselle Maurice, une sculpture de Jeff Koons, un tableau de Picasso, Braque ou Matisse), créer son cartel sur lequel sera indiqué le nom de l'œuvre et son auteur	- les 7 filles ont du mal à comprendre la consigne : l'intervenante la répète plusieurs fois. Les filles ne semblent pas l'enregistrer… - l'intervenante doit lever la voix à cause du bruit ambiant, se fait de plus en plus entendre - les filles n'ont pas envie de faire les cartels, elles veulent peindre le fond de leur musée (leur boite à chaussures) - l'intervenante accepte
« sport » (en école élémentaire)	Jeu de balle s'apparentant à des exercices de hand-ball	Apprentissage du drible, du tir au but, de la course avec ballon	Les consignes sont expliquées oralement et une intervenante fait une démonstration de ce qui est attendu pour chaque atelier. Pas de consignes techniques données.	- il y a deux intervenantes pour 22 enfants répartis comme ils le souhaitent dans trois ateliers -Les enfants courent partout dans le gymnase, chahutent. Pas de rituels ou de gestuels pour cadrer la séance. Peu de gestion collective du groupe. - Du départ de l'école jusqu'au retour, la séance s'effectue dans le stress et la rapidité. Les enfants s'amusent. - 20 minutes d'activités effectives sur une plage horaire d'1h15 (de 15h15 à 16h30)

« psychomotricité douce » (en école maternelle)	exécution d'exercices de psychomotricité douce	participation des enfants à divers jeux proposés par les 3 intervenants/es	chacune des règles du jeu des jeux proposés sont expliquées aux enfants, calmement, clairement, avant le débuter chaque jeu	- 21 enfants de moyennes et grandes sections et 3 intervenants/es dans une grande salle (dite de psychomotricité) - les intervenants/es sont calmes, parlent bas (car les petits font la sieste dans des salles à côté) - tous les jeux sont proposés par les 3 intervenants/es pour les 21 enfants - au début de chaque jeu, un/e intervenant/e explique les règles du jeu, calmement, clairement, doucement - chaque jeu effectué dure entre 10 et 20 minutes, 4 jeux se succèdent le tout se déroule sans encombre, calmement
« découverte du toucher » (en école maternelle)	Activités sensorielle. Plusieurs séances sont prévues, chacune ayant pour but de faire découvrir un sens en particulier.	Les enfants doivent deviner l'objet qu'ils touchent avec les yeux bandés.	La consigne est posée clairement à l'ensemble du groupe et reprise plusieurs fois pour assurer le bon déroulement de l'activité	- 1 animatrice + 1 AVS (un enfant autiste participe) pour les 9 enfants. - L'activité dure au total 30 min et se déroule dans le calme, en classe, à table. Les enfants sont sages, tranquilles. Le matériel pour se bander les yeux est peu adapté. - L'activité ressemble beaucoup à ce qui pourrait être proposé par un enseignant dans le cadre du programme de l'école maternelle. - Pas de coordination entre l'enseignant et l'animatrice.

Les activités proposées durant les TAP se regroupent en 3 grands domaines : le sport, les activités ludiques et activités artistiques et culturelles. Ils correspondent en partie aux pratiques culturelles enfantines de la plupart des catégories sociales, même si nombre de travaux de recherche montrent qu'au-delà des noms d'activités, les pratiques effectives et ce qui en est valorisé varient selon les familles (notamment selon leur milieu social). Notons qu'à notre connaissance, basée sur nos observations et les discours des enfants, aucune activité numérique n'est proposée, alors qu'elles constituent un support important des sociabilités juvéniles et des expériences ludiques des 7-11 ans (Dajez & Roucous, 2010).

La qualité et la présence de moyens matériels mis à disposition des intervenant(e)s TAP (quel que soit leur statut) se révèlent un facteur important de variation du bon déroulement des

activités. Ces activités ont parfois lieu dans des salles de classe, dans des salles de l'école qui ne sont pas occupées par une classe ou à l'extérieur de l'école. Ces espaces ne sont donc pas consacrés exclusivement aux TAP et nécessitent un temps de préparation et de rangement du matériel utilisé pour chaque séance. Ce temps peut être long au regard du type d'activités proposées et du temps effectif d'activité. De plus, cette organisation nécessite de la communication et, semble-t-il, parfois des arrangements entre les membres de la communauté scolaire et éducative (de l'école mais pas seulement) au sujet de l'utilisation des ressources spatiales et matérielles. Il est donc nécessaire que la place et les tâches spécifiques de chacun des acteurs de la communauté éducative soient respectées et que l'enfant se situe au centre des échanges de manière à éviter le risque que le dispositif soit l'instrument de satisfaction de besoins et d'intérêts individuels. Aussi, cette communication entre acteurs doit permettre un partage des responsabilités des enfants en vue de leur réussite scolaire.

A travers nos observations, il semble que les activités proposées demandent une quantité mesurée de matériel mais souvent d'assez d'espace pour que les enfants se concentrent sur les tâches à réaliser (de la création artistique par exemple). Aussi, nous constatons que c'est pendant les moments de transition d'une activité à une autre, avant le début des séances et au moment de leur fin, que les enfants sont les plus agités. Ces moments, réclamant l'usage de rituels de passage d'un espace social à l'autre ou d'une activité sociale à l'autre, sont ceux de la préparation ou du rangement du matériel. Or, ce rangement s'effectue parfois dans l'urgence, le brouhaha et la précipitation pour respecter l'horaire de fin d'activité et les nécessités de partage de la salle de classe ou du gymnase.

Dans le cas des activités se déroulant au gymnase Bradfer, l'organisation du rangement et le partage des tâches entre les enfants sont particulièrement importants, compte tenu de la quantité et du coût du matériel utilisé, mais aussi en raison du temps de retour à l'école. De l'optimisation du temps de préparation et de rangement dépend donc la durée effective des activités. Ce temps de transition lié au fait que les salles ne soient pas toujours dédiées aux TAP peuvent grignoter une partie du temps de l'activité, mettre à mal les objectifs éducatifs (ou pédagogiques) des séances et générer un stress chez les enfants, comme chez les intervenants, nuisant à la relation éducative.

Enfin, il nous semble qu'en plus du problème de la durée du parcours pour se rendre au gymnase (20 min A/R), l'aménagement et la taille des trottoirs ne soient pas très propices au déplacement en sécurité des enfants au regard de leur nombre, de leur âge, du taux d'encadrement et de la densité de circulation automobile. Lors de notre venue, l'un des enfants a d'ailleurs évité de peu de se faire renverser par une voiture. Le trajet école/gymnase apparaît donc particulièrement anxiogène pour les intervenants (et les enfants) qui rappellent sans cesse aux enfants leur vigilance pour éviter tout accident.

Les enfants interrogés lors des entretiens de recherche semblent satisfaits du choix d'activité proposé même s'ils ne sont pas capables et sont souvent hésitants pour récapituler l'ensemble des activités réalisées au cours de l'année. Ils sont souvent bien en peine pour donner le nom des activités réalisées, dire sur quelle période elles l'ont été et rencontrent des difficultés pour

les décrire précisément. Cette capacité varie selon leur niveau de langage, leurs capacités de compréhension, d'application et d'adaptation à la situation de l'entretien de recherche.

Chercheur : Tu as fait quoi comme activités ?
Franck[1] (CE2) : Euh…je ne me rappelle plus du tout
Chercheur : Est-ce que tu as fait du sport ?
Franck : Oui
Chercheur : Est-ce que c'est la seule chose que tu as faite ? Est-ce que tu as fait du travail manuel ?
Franck : J'ai fait de l'art visuel

Chercheur : Tu as fait quoi comme activités ?
Jennifer (CM1) : Sport, activités culturelles, un petit peu de tout
Chercheur : Tu as fait quoi comme sports
Jennifer : J'ai fait des jeux
Chercheur : Tu te souviens de ce que tu as fait
Jennifer : C'était avec des balles et avec des plots et des cerceaux

Chercheur : Tu as fait quoi comme activité est-ce que tu te souviens ? (silence)
Camille (CM1) : Du sport
Chercheur : Tu as fait quoi comme sport ? [silence]
Camille : euh
Chercheur : Du basket ? du foot ? du handball ? Tu te souviens un peu ?
Camille : Non

De ces activités, ils ne cherchent pas à en donner une signification scolaire et n'évoquent pas l'intérêt qu'elles pourraient revêtir pour les apprentissages scolaires. Nous pouvons penser que la quasi-totalité des enfants interrogés ont compris que les activités proposées ne constituent pas des activités scolaires et que leur but n'est pas de faire apprendre un savoir scolaire (organisé, mis en œuvre, transmis et évalué comme les savoirs scolaires).

Chercheur : Pourquoi est-ce que tu dis que c'est bien les TAP ?
Lulu : On s'amuse et les TAP c'est fait pour s'amuser donc autant en profiter

Il semble que les TAP aient pour eux des intérêts déclinés selon trois couples d'intérêts :

- S'amuser/se défouler :

Ce couple d'intérêt est lié à l'expression d'une nécessité de se détendre après la classe en exerçant des activités proches de celles qui sont réalisées en dehors de l'école, en club ou en famille. Elles permettent une continuité entre le dedans et le dehors de l'école qui semble permettre aux enfants pratiquants le même sport ou un sport similaire à l'extérieur de l'école d'y être valorisés à l'intérieur. Cela n'apparaît pas clairement dans les discours des élèves, mais les observations réalisées durant les séances de sport montrent une fierté de certains enfants à mieux réussir que d'autres de leurs camarades. Les élèves, souvent en accord avec leurs parents ou parfois seuls, choisissent d'effectuer des activités sportives car ils disent aimer le sport et déclarent avoir le souhait de bouger et de courir après être restés assis en classe.

[1] Les prénoms des enfants ont été modifiés pour maintenir l'anonymat de leurs propos

Chercheur : Pourquoi tu as aimé ?
Franck (CE2) : J'aime bien le sport j'en fais dans un club

Chercheur : Pourquoi tu as choisi sport
Lulu (CM1) : J'aime bien le sport, faire des choses comme ça, et courir

Chercheur : Toi tu trouves que c'est bien de rigoler beaucoup dans les TAP ou tu aimerais que ce soit comme en classe
Camille (CM1) : Rigoler beaucoup

- discuter/se retrouver entre pairs :

Les activités sont choisies par les élèves, filles et garçons, de manière à leur permettre de se retrouver pour jouer et discuter entre eux. D'où l'importance de savoir, au moment du choix du parcours d'activités, quel sera celui de ses copains-ines. Ce n'est que dans un second temps que les élèves osent parfois quitter leur groupe de pairs afin d'effectuer d'autres activités sans eux.

Chercheur : Tu as choisi toute seule ou avec tes parents
Lena (CE2) : j'ai essayé de voir où étaient mes copines et après je me suis retrouvée avec elle
Chercheur : tu as pris en fonction de tes copines
Lena : Oui et après j'en ai eu marre je me suis dit je fais un peu ce que veux

Ce mouvement illustre bien les logiques d'intégration et de subjectivation de l'expérience scolaire décrites par Dubet (1994). Il s'agit en effet ici pour Lena de s'intégrer à un groupe de pairs avant de décider d'opter pour une attitude critique et de mise à distance de son choix pour se construire comme sujet. Par conséquent, l'exemple précédent montre que même si les TAP ont lieu en dehors du temps scolaire, ils participent à l'expérience scolaire des élèves, du fait qu'ils se déroulent dans le même environnement, avec peu ou prou les mêmes adultes de référence et les mêmes camarades. Nous pouvons donc penser que ce que vit l'enfant en TAP a, ou aura, des conséquences sur ce qu'il vit en classe.

- découvrir/créer :

Ces activités périscolaires sont également l'occasion pour les élèves de découvrir des activités de création artistique qui ne seraient pas proposées dans le cadre familial. Ces activités permettent également la création d'objets que les élèves ramèneront ensuite dans la famille.

Chercheur : Alors qu'est-ce qui te plaît bien ?
Jennifer (CM1) : C'est de faire du théâtre car c'est nous-mêmes qui devions l'inventer
Chercheur : Vous deviez improviser ?
Jennifer : Oui
Chercheur : Tu en avais déjà fait ?
Jennifer : Non je n'en avais jamais fait

Chercheur : Pourquoi est-ce que tu avais choisi activités manuelles ?
Lena (CE2) : On fait des trucs on fait par exemple des boîtes et après on peut ramener des cadeaux à nos parents
Chercheur : vous créez des objets
Lena : Oui

Les élèves ne donnent donc pas aux activités un sens que nous pourrions qualifier hâtivement de pédagogique. En effet, aucun élève ne déclare se demander à quoi « servent » ces activités ou fait part de stratégies de distinction au moment de choisir une activité plutôt qu'une autre (bien sûr, les élèves ne le diraient pas de cette manière) en pensant qu'une activité serait scolairement plus rentable qu'une autre. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les activités proposées (via le travail des animateurs) et les enfants (et leur famille) se conforment à l'esprit de la réforme scolaire en ne transformant pas les TAP en un enjeu pour la réussite scolaire. Les enfants disent choisir les activités au regard de leurs centres d'intérêts personnels et au regard du choix de leurs copains et copines.

3.2 Les raisons de leur venue

Choix personnel ou des parents ?

Les élèves choisissent d'aller en TAP principalement car ils en ont envie, et ce, avant comme après Noël (entre 42 et 45 élèves), ou y vont parce que les parents travaillent (27 avant Noël et 26 après).

Si les enfants interrogés dans le cadre des entretiens avouent bien aimer participer aux TAP, une partie d'entre eux n'a pas d'autres choix que de s'y rendre, leurs parents refusant qu'ils rentrent seuls de l'école ou ne pouvant pas le faire compte tenu de la longue distance entre le domicile et l'école.

D'autres élèves, en revanche, ont davantage la liberté de participer aux TAP ou de pouvoir rentrer chez eux dès la fin de la classe, à 15h30. Ces enfants sont d'ailleurs plusieurs à ne pas avoir participé aux TAP sur l'ensemble de l'année scolaire. Tantôt, certains ont commencé en cours d'année, tantôt n'y ont participé que durant un ou deux trimestres, au gré de l'organisation familiale et de leurs activités sportives et culturelles extrascolaires. Les enfants interrogés et qui n'ont pas participé aux TAP toute l'année ne mettent pas en cause la pertinence des activités, l'organisation/fonctionnement des TAP ou leur niveau de fatigue, mais uniquement la participation de leurs copains et le fait de pouvoir concilier les TAP avec les activités extrascolaires. Il semble donc que les TAP se fassent avec ses copains/copines et à condition qu'ils n'empiètent pas trop sur les activités extrascolaires. Les TAP revêtent donc un caractère de service pour certains enfants, dont la participation peut se faire et se défaire facilement.

Les motivations

Les activités sont décrites comme un lieu pour faire des activités nouvelles avant comme après Noël, jouer (pour la moitié d'entre eux) et faire du sport (pour les élèves ayant choisi cette activité).

Les élèves aiment faire des activités nouvelles et apprendre des choses nouvelles (pour un peu plus de la moitié d'entre eux) et ce avant comme après Noël. Nous voyons dans le tableau ci-dessous des extraits d'entretiens le montrant :

Tableau 3 : Extraits d'entretiens sur les motivations des élèves

Prénom de l'élève	Extraits d'entretiens
Ambre (CE2)	j'aime bien courir j'ai appris des textes, écrit un texte j'ai appris des règles (en sports) ➢ Ça m'a plu
Angèle (CM1)	j'ai voulu voir comment ça se passait, ce que l'on pouvait faire ➢ Décorer, écrire à la plume, créer des choses ➢ J'ai découvert des choses, inventer, créer ➢ Un peu scolaire un peu de jeu ➢ Plaisir
Hugo (CE2)	j'aime bien le sport et j'en fais dans un club de foot j'ai trouvé ça sympa de faire du sport arts visuels : faire des cercles comme un artiste avec un compas/ connaissance sur Van Gogh et ses tableaux. français : lire des histoires
Swann (CE2)	ma mère ne pouvait pas venir me chercher tout de suite. ➢ on fait des choses. Construire. ➢ Venir s'amuser ➢ Pas de lien école classe
Thomas (CE2)	parents travaillent mais je peux rentrer si je veux. Mais TAP car j'aimais bien ➢ échanges et relations avec les copains ➢ bien aimé ➢ pas de lien avec la classe mais en récré, on peut faire les jeux appris en TAP

3.3 La composition des groupes

Les groupes d'élèves

L'analyse des réponses des élèves faites aux questions constitutives de notre questionnaire révèle que, en majorité, les activités au sein des TAP se font en dehors des salles de classe. Pour un peu plus de la moitié des élèves répondants, les activités au sein des TAP s'effectuent dans des groupes constitués d'élèves issus d'au moins deux classes différentes.

Nos observations confirment cela. En effet, nous avons pu observer que, majoritairement, les activités en TAP se sont déroulées en dehors des salles de classe, et ont regroupé des élèves d'une à deux années de différence, c'est-à-dire d'une à deux classes de différence. Par exemple, 21 élèves de moyenne et de grande sections de maternelle ont partagé une activité de psychomotricité douce ; 7 élèves, filles, de classes de CE2, CM1 et CM2 ont participé à une activité artistique.

Les entretiens individuels de recherche menés auprès de 14 élèves de cycle 3 révèlent différentes modalités de réponse des enfants.
Certains enfants sont peu précis dans leurs réponses en ce qui concerne l'âge ou la classe fréquentée par les enfants partageant avec eux les mêmes activités : Franck (CE2), « différents élèves » ; Lara (CE2), « des élèves d'autres classes » ; Mathieu (CE2), « 12 élèves » ; Jennifer (CM1) a fait des activités avec 6-7 élèves par groupe d'activités, 15 en sport.

D'autres confirment ce que nous avons pu observer. En effet, ces enfants racontent avoir participé à des activités dont les élèves présents également étaient d'une à deux classes de différence avec eux : Sarah (CE2) était avec des « élèves de sa classe » ; Pauline, en CM1, était avec des « élèves de CE2 et de CM1 » ; Olivier (CM2) était avec « que des CM2 ».
Enfin, d'autres enfants encore soulignent qu'ils ont pu suivre des activités avec des enfants bien plus jeunes qu'eux, faisant de ce point, un élément négatif de cette activité : Eugénie (CM2) raconte qu'elle a participé à une activité avec des « petits » (CP, CE1, CE2) et des plus grands (CM2) ; Louisa (CM2) fait de même « c'étaient CE1, CE2, tout ça », « ils varient les âges et les classes ».

Majoritairement, les élèves sont donc regroupés avec d'autres élèves d'autres classes. Si cela semble ordinaire pour les enfants entretenus, cela ne l'est plus et leur pose alors question et difficulté lorsque ces autres enfants sont leur cadet de plus de deux années, donc de plus de deux classes (par exemple, un(e) élève de CM2 se retrouvant avec un(e) ou des élèves de CE1, voire de CP, dans la même activité choisie), une même activité ne pouvant être, selon eux, pareillement adaptée à des enfants d'une aussi grande différence d'âges.

Les personnels intervenants

Les activités observées ont très majoritairement été prises en charge par des intervenant(e)s extérieur(e)s à l'école : personnels de la Mairie, salariés d'associations, professionnels (dans le secteur artistique par exemple).

Les entretiens individuels de recherche menés auprès de 14 élèves de cycle 3 révèlent la présence d'autres types d'intervenants au sein des TAP.
En effet, si Sarah (CE2), Pauline (CM1), Franck (CE2), Lara (CE2) ou Mathieu (CE2) mentionnent des intervenants extérieurs comme personne leur faisant les TAP, Lara (CE2), Antoine (CM2) ou Louisa (CM2) évoquent aussi des « mamans » comme personne prenant en charge certains TAP, Louisa (CM2) cite également des enseignantes : « Des fois c'était des maîtresses ».

Pour les enfants entretenus, les intervenants extérieurs sont principalement des personnels de la Mairie. Si la majorité des enfants le savaient et ont pu le déclarer en entretien (Olivier (CM2) ou Louisa (CM2) notamment), une enfant, Eugénie (CM2), a semblé le déduire lors de l'entretien : « C'étaient des personnes, il y avait des gens qui travaillent à l'école ici, mais il y avait des personnes souvent que je ne connaissais pas (…). Ah si ma mère elle m'a inscrit à la Mairie alors je pense que ça vient de la Mairie ».

Parmi les personnels de la Mairie, les enfants identifient divers personnels : « Plusieurs de la Mairie, y'en a qui sont de la cantine, et d'autres des fois de l'école » (Antoine, CM2). Les personnels de cantine comme personnels prenant également en charge des TAP reviennent souvent dans les discours des enfants : Louisa (CM2) ou Jennifer (CM2), « il y a même des personnes de la cantine » ; Camille (CM1), « il y a des dames de cantine ».
Seul un enfant, Mickaël (CE2), semble ne pas véritablement savoir qui prend en charge les activités TAP : « par des dames », « des dames…ou des messieurs ». Il sait simplement qu'il en connaissait trois avant de les rencontrer en TAP, ces personnes effectuant « les TAP pendant les vacances scolaires ». Son jeune âge peut expliquer l'imprécision de sa réponse.

La majorité des enfants distingue donc le statut des divers intervenants au sein des TAP, certains enfants allant même jusqu'à constater un lien entre le statut des intervenants et le type d'activité TAP proposé : « par exemple plutôt ceux qui sont à la Mairie ils font plutôt sportif, il y a même des personnes de la cantine donc là souvent on crée des objets ou des choses comme ça » (Louisa, CM2).

3.4 Les relations au sein des TAP

Relations entre élèves

L'analyse des réponses des élèves aux questions constitutives de notre questionnaire révèle que les TAP ne sont pas perçus comme des lieux et des moments permettant de rencontrer d'autres élèves, ni comme des lieux et des moments permettant d'aider ou d'être aidé.

Au cours des activités observées, les notes que nous avons pu prendre nous permettent d'élaborer le tableau récapitulatif se trouvant sur la page suivante, nous informant ainsi de l'ambiance générale au cours de l'activité, des relations entre les enfants au sein des TAP et du degré d'implication des enfants dans l'activité proposée :

Tableau 4: Observation des relations entre enfants

Activité TAP observée	Ambiance dans l'activité	Relations entre élèves	Implication des enfants dans l'activité
« cubes » (en école élémentaire)	- séance où chacun est censé faire son cube dans un coin - ambiance très bruyante : volume sonore très important et intervention sous forme de cris - discussion dans tous les sens - jeux de cour de récréation, bousculade : course dans la salle, saut de haie sur les cubes - aller-retour entre la tâche et autre chose	- activité faite de manière isolée - quelques binômes se mettent en place	- nombre d'élèves décrochent car ils n'y arrivent pas - quelques élèves appliquées fabriquent le cube - une élève n'entre pas du tout dans l'activité car cela ne lui plait pas
« mini-musées » (en école élémentaire)	- les 7 filles sont actives, excitées, bruyantes - l'intervenante doit lever la voix à cause du bruit ambiant, se fait de plus en plus entendre - quand l'intervenante accepte de poursuivre l'activité comme les filles l'entendent (peindre leur musée plutôt que créer les cartels), le niveau sonore baisse, les filles se calment, concentrées sur leur peinture	- les filles ne cessent de se lancer des piques lors de la séance, de s'invectiver régulièrement, de ne pas écouter, de rigoler, de ricaner, ce qui rend l'ambiance étrange, électrique, tendue - l'intervenante est étonnée par cette ambiance	- les filles n'ont pas envie de faire les cartels proposés par l'intervenante, elles veulent peindre le fond de leur musée (leur boite à chaussures) - lorsque l'intervenante accepte qu'elles poursuivent l'activité comme elles l'entendent, le niveau sonore baisse, les filles ne cessant cependant pas de s'invectiver régulièrement - les filles sont alors concentrées sur leur peinture, peu ouvertes à ce qu'il y a autour, aux consignes, conseils, remarques de l'intervenante - les filles « font » donc, se posant ainsi dans cette peinture, mais un rien semble pouvoir les déconcentrer, et ainsi leur permettre de s'invectiver un peu plus…

« sport » (en école élémentaire)	- Séance très bruyante. Les enfants chahutent, courent, sont sur-excités. La séance est physiquement assez intense. - Le peu de temps disponible oblige à tout devoir faire vite : le trajet à pied, le changement de tenue, les exercices proposés. Ambiance plutôt stressante	-Les enfants jouent, s'amusent et rient entre eux. Certains (des garçons) rivalisent pour savoir qui est le plus fort en se poussant, escaladant les buts, etc. - Des enfants disent qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent (pas comme avec les enseignants) et que c'est bien, qu'ils aiment.	- Des enfants qui n'ont pas leur tenue de sport restent dans les tribunes. - Tous les autres enfants montrent de l'enthousiasme et du plaisir à participer aux ateliers.
« psychomotricité douce » (en école maternelle)	- séance calme, ambiance posée, douce - seulement 1 moment plus bruyant où les enfants se sont agités	- relations calmes et tranquilles, les enfants sont occupés par et dans des jeux communs	- les enfants participent calmement - deux enfants refusent par intermittence de participer aux jeux, ils se mettent alors de côté et ne gênent aucunement le déroulement des jeux - les intervenants/es les invitent régulièrement, gentiment, à poursuivre les jeux
« découverte du toucher » (en école maternelle)	- séance assez calme même si tous les enfants ne sont pas concentrés durant toute la séance	- Les enfants se parlent calmement, se passent gentiment les objets.	-Tous les enfants participent et jouent le jeu de trouver l'objet à découvrir. - Au bout de quelques minutes, l'AVS prend l'enfant autiste avec elle au moment où les enfants s'agitent un petit peu.

Entre enfants, la nature des relations s'avère, dans certains groupes, très agréable, conviviale voire affectueuse, alors que, dans d'autres groupes, elle est beaucoup plus conflictuelle. La nature des relations entre enfants au sein des TAP est donc variable, allant de la bonne entente aux brimades selon les groupes.

Regardons plus particulièrement à présent l'implication des enfants dans les activités proposées. Dans la mesure où l'offre d'activités est grande et dans la mesure où les activités réalisées sont choisies par les enfants, nous pouvions espérer que tous les enfants s'impliquent et participent aux activités proposées. Or, nos observations montrent que ce n'est pas toujours le cas. En effet, que ce soit lors de l'activité sportive ou lors d'activités artistiques, tous ne participent pas ou ne suivent pas les consignes de l'intervenant(e). Par conséquent, cela interroge leurs représentations des activités, leur rapport à l'intervenant(e) et leur rapport aux consignes, et cela interroge les modalités pédagogiques proposées par les intervenant(e)s. Il semble nécessaire, pour favoriser leur implication dans les activités, d'une part, de les placer

en situation de réussite et de développer des formes d'encouragement, et d'autre part, de leur laisser une marge d'autonomie dans la réalisation des tâches (Lieury & Fenouillet, 2006). C'est d'ailleurs ce que nous avons observé puisque les consignes données aux enfants sont parfois discutées et négociées avec l'intervenant(e) afin de susciter l'intérêt et la participation du plus grand nombre d'enfants.

Les entretiens individuels de recherche menés auprès de 14 élèves de cycle 3 révèlent que, pour une très large majorité des enfants, l'ambiance au sein des TAP est considérée comme bonne, tout comme les relations entre élèves : pour Mathieu (CE2), l'ambiance est bonne « car on joue ensemble et on peut choisir les jeux » ; pour Louisa (CM2), l'ambiance et les relations sont bonnes « moi j'aime bien tout le monde parce que ça change les gens sont pas pareil » ; pour Eugénie (CM2), oui, elle a pu avoir de bonnes relations avec les élèves de son groupes, des personnes qu'elle connaissait et qui étaient plutôt de son âge ; pour Lulu (CM1), comme pour Mickaël (CE2), c'est « amusant », plus amusant que l'école, pour ce dernier les TAP sont aussi bien que le moment de la récréation à l'école ; pour Eugénie (CM2), « on était un peu joyeux. Des fois on faisait des bêtises on criait un peu partout… n'importe… Ben mais c'était joyeux », plus joyeux que l'école car, « vu qu'on est au TAP c'est pas pareil que l'école alors (…) on peut plus rire on peut plus parler à ceux qu'on apprécie ». Seuls Léna (CE2) et Antoine (CM2) préfèreraient une ambiance plus calme et des relations plus apaisées entre élèves au cours de TAP : « y'en a ils crient ou quand on fait un truc ils lèvent pas la main » pour parler, « du coup, ça me perturbe, je ne sais plus ce que je fais » (Antoine, CM2). Quant à Olivier (CM2), il semble partagé : « C'était strict, des fois c'était bruyant. Des fois ça se passait bien. Des fois il y avait des histoires (entre les enfants) ».

En dépit de cette bonne ambiance générale lors des activités en TAP, la majorité des élèves souligne en effet des moments de conflits entre enfants lors de ces activités. Eugénie (CM2) explique notamment qu'au sein des TAP, les activités s'effectuent, aussi, avec des personnes avec lesquelles elle ne « s'entendait pas super bien », c'est ainsi qu'Olivier (CM2) précise : « Oui. Il y en avait une qui n'aimait pas que je sois dans la groupe là elle préfèrerait que je sois dans l'autre groupe ». Les groupes d'enfants au sein des TAP n'étant pas, logiquement, constitué par affinités, les conflits entre enfants éclateraient surtout entre enfants qui ne s'apprécient pas particulièrement, en général. Mickaël (CE2) explique, par ailleurs, qu'il n'aime pas quand des camarades, parce qu'ils ont marqué un but ou autre par exemple, taquinent les autres enfants : « il court toute la cour en criant « on a gagné »… et moi ça m'embête un petit peu ». Ainsi, les affinités nées en dehors des TAP et le comportement taquin de certains enfants au sein des TAP sont les deux principales raisons invoquées comme source de conflits entre enfants lors des activités au sein des TAP.
Enfin, selon une enfant, Louisa (CM2), l'agitation des enfants au sein des activités de TAP est bien sûr variable : « Ca dépend des élèves, des enfants. Parce que y'en a ils sont plutôt agités, y'en a ils sont plutôt calmes. Donc ça dépend vraiment… », Louisa (CM2) donnant une explication : les enfants sont agités ou calmes en fonction des personnes qui font l'activité : si les enfants connaissent l'intervenant(e), « ils font plus le bazar ». Laissons pour l'instant la question des intervenant(e)s en suspens, nous développerons en effet, au point suivant, les relations entretenues entre enfants et intervenants au sein des activités de TAP.

Parcourons et analysons à présent les propos des 14 enfants interrogés en entretien sur les possibilités de se faire de nouveaux/nouvelles ami(e)s et d'aider ou d'être aidé(e)s au sein des activités de TAP. Un tiers des enfants souligne que les TAP leur ont permis de « connaître plus d'enfants » dans l'école (Sarah, CE2 ; Lara, CE2 ; Camille, CM1). Si ces enfants disent avoir d'abord choisi leurs activités de TAP en fonction des choix de leurs copains et copines, enfants de leur âge donc (Sarah, CE2 ; Lara, CE2 ; Camille, CM1 ; Lulu, CM1), ces enfants disent avoir ensuite choisi des activités qui leur plaisaient. Nous pouvons en effet ici penser que leur premier choix d'activité, opéré probablement par crainte de se retrouver sans copains et copines dans un groupe de TAP, s'est ensuite modifié au profit des goûts des enfants pour certaines activités, voyant probablement qu'en TAP il était possible de se créer de nouveaux copains et copines. Les activités de TAP permettent donc de nouvelles rencontres. En effet, les enfants étant majoritairement regroupés avec des enfants d'autres classes, ces regroupements leur offrent la possibilité de s'ouvrir à d'autres relatons et amitiés éventuelles.
Les activités de TAP permettent également, selon un peu moins d'un tiers des enfants, d'aider et d'être aidé(e) (Sarah, CE2 ; Pauline, CM1 ; Franck, CE2). En effet, certains enfants soulignent cette possibilité en TAP : une entraide entre enfants pendant l'activité de TAP choisie.
Ainsi, si majoritairement, l'analyse des données de notre questionnaire révèle que, je cite trois pages plus tôt, « les TAP ne sont pas perçues comme des lieux et des moments permettant de rencontrer d'autres élèves, ni comme des lieux et des moments permettant d'aider ou d'être aidé », les activités de TAP permettent tout cela bien au contraire selon un tiers des enfants interrogés en entretien individuel de recherche.

Relations avec les intervenant(e)s

Au cours des activités observées, les notes que nous avons pu prendre nous permettent d'élaborer le tableau récapitulatif suivant, nous informant ainsi des relations entre enfants et intervenant(e)s et de la façon dont les intervenant(e)s ont pu gérer l'autorité au cours des activités :

Tableau 5: Observation des relations entre enfants et intervenant(e)s

Observation	Relations enfants/intervenant(e)s	Gestion de l'autorité
« cubes » (en école élémentaire)	- une des deux intervenantes mènent l'activité (donne les consignes, se déplace d'un groupe à l'autre, intervient) - la seconde, très discrète, ira vers certains élèves mais on « l'oublie ».	aide de l'intervenant : un enfant n'y arrive pas et attend. Il ne demande pas d'aide. Il est alors interpellé par l'intervenante qui viendra l'aider. → différences de rythmes entre les élèves. « Attends » est très souvent répété par l'intervenante. Les élèves sont dans l'activité et ne se soucient pas des consignes. Le tout est réalisé dans un brouhaha constant avec des interpellations entre élèves, des discussions diverses et variées.
« mini-musées » (en école élémentaire)	- l'intervenante tente de mener calmement son activité, les filles sont peu réceptives, excitées et bruyantes - une fois les filles concentrées sur leurs peintures, l'intervenante tente à plusieurs reprises d'entrée en contact avec elles, mais les filles ne répondent pas - l'ambiance dans l'activité reste électrique, l'intervenante garde son calme, gère tant bien que mal un déroulement correct de l'activité	- un calme et une force tranquille émanent de l'intervenante qui, malgré le brouhaha et l'ambiance électrique, arrivera quand même à faire avancer l'activité et intéresser les filles - si les filles écoutent relativement peu l'intervenante, elles ne dépassent cependant pas certaines limites → l'intervenante propose une activité intéressante, préparée, la fait avancer, s'imposant et posant des limites, calmement, sans véritablement « en avoir l'air »
« sport » (en école élémentaire)	- Les intervenantes font essentiellement des rappels à l'ordre individuels pour maintenir les délais de la séance et ne pas arriver en retard à l'école.	- Peu de rituels mis en place permettant de gérer collectivement le groupe et permettant d'éviter les remontrances individuelles. - Le manque de temps disponible laisse aussi peu de temps aux intervenantes pour chercher à discipliner les enfants.
« psychomotricité douce » (en école maternelle)	- les 3 intervenants/es gèrent conjointement la séance - les relations intervenants/es sont calmes, posées, douces	la séance se déroule calmement, les enfants sont « partants » pour jouer aux jeux proposés par les intervenants/es seuls deux enfants se mettent parfois à l'écart, mais les intervenants/es les ont toujours sous surveillance, les invitant régulièrement à poursuivre les jeux avec tout le monde → les 3 intervenants/es gèrent très bien l'activité et les 4 jeux successifs qui la composent, prenant en charge l'ensemble des enfants, tout en octroyant des pauses à ceux qui le souhaitent parfois

« découverte du toucher » (en école maternelle)	- Les relations sont calmes et affectueuses	Le déroulement de l'activité nécessite juste quelques rappels de consigne à des enfants qui trichent un petit peu. Mais les intervenants n'élèvent pas la voix et la manière pédagogique de gérer l'activité empêche l'indiscipline des enfants.

Entre enfants et intervenants, la nature des relations s'avère, dans certains groupes, très agréable, conviviale voire affectueuse, alors que, dans d'autres groupes, elle est beaucoup plus conflictuelle, comme nous l'avions souligné pour les relations entre enfants (voir tableau 4). D'ailleurs, cette impression est confirmée par les intervenant(e)s qui nous ont déclaré rencontrer des difficultés à gérer certains groupes d'enfants.

Les relations entre enfants, et entre enfants et intervenant(e)s sont liées, les unes ayant de l'influence sur les autres. Dans un cas comme dans l'autre, nous faisons l'hypothèse que la nature des relations entre enfants pendant les TAP a des incidences positives ou négatives sur leur expérience scolaire. Ainsi, nous soulignons l'importance de donner les moyens et la possibilité aux intervenant(e)s de pouvoir réguler et travailler les relations entre pairs pour éviter que, s'il y a brimades, elles ne se transforment en humiliation ou harcèlement (Blaya, 2006). Nous soulignons également la nécessité de former les intervenant(e)s à ces questions, ou de faire appel à des intervenant(e)s formé(e)s à la dynamique de groupe.

Les entretiens individuels de recherche menés auprès de 14 élèves de cycle 3 révèlent que, pour une majorité des enfants, les relations entre enfants et intervenant(e)s au sein des TAP sont considérées comme bonnes : pour Franck (CE2), Louisa (CM2), Olivier (CM2) ou Lulu (CM1), l'ambiance et les relations étaient bonnes en effet, Olivier (CM2), Louisa (CM2) et Franck (CE2) par exemple soulignant qu'ils « (s)'entendai(ent) bien avec eux » ; Eugénie (CM2) trouvait les intervenant(e)s « gentils sympas ben plein d'autres trucs… je les appréciais quoi » ; Camille (CM1) et Lulu (CM1) rejoignent ici Eugénie (CM2), trouvant les intervenant(e)s également « gentils » ou « gentilles ».

Au-delà de cette première déclaration de bonne entente générale entre les enfants et les intervenant(e)s au sein des activités de TAP, la majorité des enfants ajoute cependant que s'ils apprécient et s'entendent avec certain(e)s intervenant(e)s, ce n'est pas forcément le cas avec tous/toutes les intervenant(e)s. Les enfants ont en effet leurs préférences. Antoine (CM2), par exemple, précise que ses relations avec les intervenant(e)s ne sont pas toujours bonnes « Des fois oui des fois non », « Ben des fois oui, j'aime bien ceux qui sont sympas avec les élèves », « La dame du mardi j'aime pas de trop » (elle fait dessin). Il raconte alors qu'au cours d'une séance il a échangé juste quelques mots avec un copain sur le fait que ce qu'ils allaient faire avait l'air sympa et « la dame » les a réprimandés, lui demandant alors de changer de place et de venir se mettre devant. Olivia (CM2) explique de son côté que « en fait, il y en a plus (des intervenant(e)s) que j'aime moins parce qu'en fait ils sont… en fait ils font pas attention. Y'en a ils sont sur leur portable tout ça », « c'est plus des gens de la Marie (…), enfin des gens… enfin ceux qui veulent un peu… avoir un petit travail ». Enfin, Olivier (CM2) raconte : « Même si des fois les dames de TAP elles disaient « ben si c'est ça tu viens pas »,

parce que y'avait des trucs que j'aime pas. Genre pour le sport une fois on a été obligé de faire de la marelle, bon…euh… Moi déjà c'est un truc pour jouer c'est pas un sport. Moi, à mon âge, je fais plus de la marelle ». Les enfants exposent ainsi les raisons qui ne leur font pas apprécier certain(e)s intervenant(e)s : le manque de sympathie, de compréhension ou souplesse, d'attention ou intérêt à l'égard des enfants, ou encore la proposition d'activités non adaptées à leur âge sont des explications données par les enfants entretenus aux difficultés relationnelles ou d'entente avec certain(e)s intervenant(e)s.

De la même façon, les enfants entretenus ont aussi expliqué les raisons qui leur font apprécier d'autres intervenant(e)s : Pauline (CM1) précise ce qu'elle appréciait dans les TAP et dans ses relations avec les intervenant(e)s : « on pouvait chuchoter mais on ne pouvait pas parler trop fort » ; Lara (CE2) également : « parfois on s'amuse entre élèves, elle (l'intervenante) ne dit rien » ; Antoine (CM2), lui, nomme trois intervenantes qu'il apprécie particulièrement : elles « sont sympas avec les enfants, font de belles activités », « aiment aussi voir les enfants rigoler entre eux ». Ainsi, les éléments ne permettant pas aux enfants d'apprécier les intervenant(e)s semblent les mêmes que ceux leur permettant de les apprécier : sympathie, compréhension ou souplesse, attention ou intérêt à l'égard des enfants, ou encore proposition d'activités adaptées à leur âge et à leurs goûts.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que les enfants sont relativement lucides dans leur propos. En effet, quelques enfants précisent qu'ils se font réprimander ou gronder lors d'activités de TAP, mais ajoutent également que leur comportement est en cause. Ainsi, Mickaël (CE2) précise qu'il s'entend plutôt bien avec les intervenant(e)s « mais des fois il se faisait gronder » parce qu'il était « excité, ou énervé ». De la même façon, Eugénie (CM2) indique que « y'a des personnes avec qui ça se passe pas super bien (sourire) ». Elle précise qu'avec l'une des intervenant(e)s, « l'autre trimestre, ça se passait pas bien vu que je faisais beaucoup de bêtises… Ben je m'engueulais un peu souvent avec des personnes que j'apprécie (…) c'était soit des meilleurs amis (…) ça fait que tu dis des trucs pas super bien polis ».

Enfin, le dernier élément que nous souhaitons ici souligner est la tendance, chez quelques enfants, à préférer que les activités de TAP soient prises en charge et effectuées par des intervenant(e)s autres que des maîtres ou maîtresses. Camille (CM1) indique, par exemple, qu'elle préfère que ce soit une personne autre qu'un maître ou une maîtresse qui effectue les activités de TAP sans toutefois pouvoir l'expliquer. Jennifer (CM1), quant à elle, préfère également cela expliquant qu'elle trouve les intervenants(e)s autres « plus cool » que les maîtres ou maîtresses. L'idée d'absence de punition lors d'activités de TAP est également soulignée, et appréciée, par quelques enfants lors des entretiens. Cette plus grande souplesse, amenant à une absence de punition en TAP, semble également permettre aux enfants de différencier, et d'apprécier différemment, école/classe et TAP.

3.5 Les changements éventuels

Dans l'ensemble, les TAP sont appréciés par les élèves et ils garderaient la durée de l'activité (pour la moitié) ainsi que le choix des activités proposées (pour 2/3). Trois élèves, dans le

cadre des entretiens, souhaitent en effet « avoir des TAP un peu plus longs » ou trouvent que « les activités sont trop courtes (à l'inverse de l'école) ». La plupart des élèves disent faire des activités qu'ils connaissent ou qu'ils pratiquent par ailleurs. Toutefois, l'un d'entre eux regrette ne pas choisir le sport qu'il veut. De plus, une élève proposerait du chant et de la danse car sa famille lui a dit qu'elle chante et danse bien et souhaite devenir danseuse et professeur de chant.

Dans l'ensemble, les élèves apprécient les TAP. Jennifer (CM1) précise « que c'est bien les TAP car on s'amuse ». Une élève pense même que « tout le monde aime les TAP ». Ils estiment en effet que « c'est plutôt bien les TAP » car ils s'amusent et « les TAP c'est fait pour s'amuser donc autant en profiter ». Camille (CM1) trouve « qu'il apprend plus de choses maintenant mais qu'il n'a pas assez de jours pour se reposer pour faire des sports extérieurs ».

Toutefois, les regroupements d'élèves et les choix d'activités ne sont pas toujours perçus comme pertinents par les élèves de CM2. En effet, Eugénie en CM2 pense que « des fois le trimestre avant on était avec des plus petites, un autre groupe. Moi je changerais ça vu que ça se fait pas trop nous on était des CM2 mais y'en avait qui faisaient partie des CE2… CE1… CP voilà » (…) (en théâtre) « vu que des fois on n'a pas le même humour ». Par ailleurs, Olivier (CM2) et Antoine (CE2) trouvent que des activités proposées, telles la marelle ou le dessin, ne sont pas adaptées pour les CM2 (« Je penserais que déjà la marelle, on changerait un petit peu les jeux… », « je changerais la dame du mardi parce que y'en a qui aiment pas trop dessiner alors faudrait faire plutôt des choses équivalentes pour d'autres enfants »).

3.6 Les rythmes de vie

Les regards des élèves sur « l'école le mercredi »

Les élèves apportent des points de vue avec des statuts différents lorsqu'on les interroge sur les nouveaux rythmes scolaires. En effet, nous avons des réponses venant de leur propre appréciation d'une part et des propos d'adultes rapportés d'autre part. Ainsi, concernant la venue à l'école le mercredi, si certains d'entre eux disent bien aimer aller à l'école le mercredi matin (« c'est mieux qu'avant », « j'aime bien venir les mercredis car j'aime bien venir travailler à l'école », « C'est comme avant. Je travaille juste le mercredi et que cela ne change rien »), d'autres sont contre pour les raisons suivantes (un élève « trouve nul l'école le mercredi », un autre que « l'école le mercredi c'est embêtant », ou que « le mercredi ça saoule d'aller à l'école car le mardi soir on ne peut plus regarder la télé » ou il « n'y a plus de grasse matinée le mercredi »). Une élève quant à elle, reprendra des propos d'adulte et évoque le fait que les « gens ont raison de dire que l'école le mercredi ce n'est pas bien ». Un élève enfin « regrette ne peut plus voir son petit frère le mercredi, même si ça lui fait des vacances ».

Les regards des élèves sur « leur état de fatigue »

Concernant la fatigue des élèves, nous pouvons remarquer des éléments distinctifs selon les élèves. En effet, certains d'entre eux feront part de leur fatigue, et ce dans le cadre de leur vie familiale (au moment du réveil ou le soir). Toutefois, ces réveils difficiles ne sont pas

systématiques ; ils arrivent « parfois ». Mais nous avons pu observer qu'en général, les élèves se couchent de bonne heure (vers 20h30/21h) et se lèvent vers 7h. D'autres le feront en référence à leur implication dans les TAP ou à leur journée de classe.

Ainsi, dans le premier cas, cette fatigue peut être associée à des incidents ou changements dans leur vie (déménagement, cauchemars…). Franck (CE2), par exemple, nous indique qu'il était « fatigué hier car on a changé d'appartement sinon pas trop de problème ». Lara (CE2), quant à elle, était « fatiguée une fois à cause des cauchemars de sa sœur ». Par ailleurs, Alexis (CM2) affirme qu'il est fatigué le soir et a du mal à se lever le matin (« Oui des fois oui ») mais explique que « c'est aussi parce que des fois je me couche tard », « parce que j'ai envie de rester aussi avec mes parents ». En règle générale, les élèves de notre échantillon, quand ils se disent fatigués (quatre d'entre eux), reconnaissent que cela est lié au fait de se coucher tard.

Dans le second cas, Eugénie (CM2) pense que « certaines activités fatiguent beaucoup, comme la création manuelle par exemple, elle, ça la fatigue car elle fait « n'importe quoi » dit-elle « alors ça fatigue ». Dans un autre entretien, Jennifer (CM1) dit qu'en classe « elle baille, trouve les journées chargées » et « le soir elle n'a plus d'énergie ». Mais les explications qu'elle donne relèverait de la gestion de la classe : « on s'ennuie parce que j'ai fini avant les autres ». Olivier (CM2) est parfois fatigué le soir car « des fois quand on faisait du sport oui j'étais fatigué ». Toutefois, il dit ne pas être plus fatigué quand il y avait les TAP.

D'ailleurs, nombre d'élèves prétendent ne pas être plus fatigués. Par exemple, Sarah (CE2) déclare que « ça n'a pas changé par rapport à la fatigue ». De même Mathieu (CE2), Mickaël (CE2), Orane (CM2) partagent cet avis (« Non… Non, ça me fait rien. Parce que vu qu'on a moins d'école tout ça… ça fait comme avant, c'est pareil. Ça change rien »).

Respecter l'alternance veille/sommeil est de ce fait important puisque le sommeil est un facteur indispensable à la bonne santé de l'enfant et certains travaux ont corrélé les difficultés scolaires à un sommeil insuffisant. Ainsi, malgré la structure du sommeil apparemment semblable d'un enfant à l'autre, les experts soulignent qu'il existe une grande variabilité interindividuelle, à tous les âges, pour les besoins de sommeil (différence de 2 à 3 heures) et pour les typologies de sommeil (petits et gros dormeurs, enfants du matin ou du soir).
Bien que les données concernant les privations de sommeil chez l'enfant soient rares, les experts rapportent qu'une privation partielle de sommeil (nuit de 5 heures) sur une seule nuit suffirait à perturber l'apprentissage des tâches les plus complexes (tâches de créativité) et les plus éloignées des tâches habituelles.
Les experts préconisent alors de respecter le rythme veille-sommeil de l'enfant, en facilitant l'accès à la sieste pour les plus petits (2 à 5 ans). Ils suggèrent de ne pas limiter la sieste aux enfants de petite section de maternelle ; les plus grands peuvent aussi en avoir besoin. Chez les enfants plus âgés (6–12 ans), les experts recommandent de veiller à une quantité de sommeil suffisante (9 heures à 10 ans) et à des horaires réguliers de coucher et de lever.

4. Conclusion

L'objectif de ce projet de recherche était d'évaluer la mise en œuvre effective de l'aménagement des nouveaux rythmes scolaires 2013 dans le cas particulier de l'école Bugnon-Rostand de Bar-le-Duc. Ce projet de recherche était l'occasion d'étudier les différents partenariats entre l'école et de nouveaux acteurs éducatifs issus du champ associatif, de l'éducation populaire et des dispositifs locaux d'action sociale et de mesurer les effets auprès des élèves. Pour ce faire, nous avons étudié les activités réalisées et l'implication des enfants dans ces activités TAP, les raisons de la venue des enfants en TAP, la composition des groupes TAP, les relations au sein des TAP (entre enfants, et entre enfants et intervenant(e)s), les changements éventuels et les rythmes de vie.

Les principaux résultats

Les enfants enquêtés participent à des activités variées et s'y impliquent en majorité, leur permettant de découvrir de nouvelles activités, de préférence avec des camarades de classe. Si les relations entre enfants et intervenant(e)s lors des activités TAP sont globalement positives, elles dépendent aussi largement de la façon dont l'intervenant(e) gère le groupe. Au niveau des rythmes de vie, les enfants avouent que leur fatigue est plus liée au rythme de la vie familiale (par exemple, se coucher tard ou se lever tôt) qu'à la mise en œuvre des TAP.

Néanmoins, ces enfants enquêtés indiquent également que la constitution des groupes TAP n'est pas toujours pertinente, associant des enfants de trop grandes différences d'âge par exemple. Ils soulignent par ailleurs un problème parfois de discipline au sein de groupes TAP lié notamment, d'une part, à un manque de pratique pédagogique, et d'autre part à un manque de positionnement éducatif des intervenant(e)s. Nous avons en effet constaté l'existence d'arrangements « pédagogiques » entre enfants et intervenant(e)s lors de TAP, permettant à ces derniers de faciliter l'exercice de leur métier et aux enfants d'être davantage acteurs du processus pédagogique. Mais si nous considérons que ces arrangements peuvent profiter au bon déroulement des activités et se révéler nécessaires en raison du caractère ludique attendu des TAP, il survient le risque que les enfants considèrent ensuite que toutes les activités proposées au sein de l'école soient négociables, notamment les apprentissages scolaires. De ce fait, il pourrait être intéressant d'institutionnaliser ces arrangements possibles durant les TAP, comme le fait d'ailleurs l'un des intervenant(e)s par l'intermédiaire d'un vote, pour marquer clairement une différence de contrat pédagogique entre l'intervenant(e) TAP et les enfants, et entre les enseignants et les enfants. Les effets, à moyen et long termes, d'une conformité aux normes scolaires plus relâchée au sein des TAP qu'en classe, mériteraient par conséquent d'être étudiés ultérieurement. C'est également le cas du rapport aux intervenant(e)s qui apparaît différent du rapport au maître/maîtresse. Aussi, les résultats de notre recherche mettent en lumière le fait que le climat dans lequel se déroulent les activités mériterait d'être étudié de manière plus approfondie pour mieux saisir l'ensemble des facteurs constituant l'expérience scolaire des élèves. Ce « climat », nous le qualifions de scolaire,

sachant bien que les TAP ne constituent pas un temps scolaire à proprement parler. Pour autant, les TAP impliquent les membres de la communauté éducative, se déroulent dans les locaux de l'école, ont une forme et une finalité éducatives. Ils doivent par conséquent être étudiés en tenant compte de ce qu'il se passe globalement dans l'école (ambiance, événements, relations entre intervenants, style de direction, etc.), constituant *le style de vie dans l'école*. Pour ce faire, et ce suite à nos moments de présence dans l'école, nous avons eu accès à trois éléments de ce climat scolaire (OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environment : First Results of TALIS* 2009) :

- la qualité et l'adaptation des bâtiments aux activités ;
- le climat relationnel entre enfants et entre enfants et adultes ;
- l'implication des élèves dans les activités.

Or, si nous avons constaté un fort souci de préparation des activités par les intervenant(e)s, nous avons aussi remarqué qu'ils/elles rencontrent parfois des problèmes en raison de matériels inadaptés, de temps d'activité trop courts et peut-être aussi en raison d'un manque de formation pédagogique.

Les préconisations

Si la question soulevée par l'aménagement des rythmes scolaires renvoie régulièrement la question du niveau de fatigue des enfants, il semble alors pertinent, d'une part, de réfléchir aux principes de l'organisation du temps et, d'autre part, de s'intéresser aux méthodes pédagogiques et didactiques afin d'apporter des pistes pour rendre l'élève efficace lors de ces apprentissages.

Notre observation du fonctionnement des activités TAP à l'école Bugnon-Rostand de Bar-le-Duc, lors de 2ème trimestre 2013-2014, ainsi qu'un travail antérieur de synthèse de travaux de recherches effectué par Barthélémy (2010), nous permettent aujourd'hui d'établir les préconisations suivantes sur l'organisation du temps. Ces préconisations sont dans l'optique de *penser la journée idéale*. Cela demanderait alors de tenir compte des points suivants :

- Organiser des rentrées plus tardives pour les plus jeunes ;
- Aménager la période de midi ;
- Proposer une sortie plus tôt dans l'après-midi ;
- Réfléchir au contenu de la journée en plaçant aux bons moments les activités sollicitantes.

En effet, les chronobiologistes ont montré que « les phases de meilleure performance aux tests et activités scolaires » se situent entre 9h30 et 11h30/12h00, ainsi qu'entre 15h00 et 16h30/17h00 ». Or, malgré les différentes propositions gouvernementales faites sur les nouvelles programmations des enseignements et des TAP (à savoir la possibilité de placer les TAP le matin ou de 13h30 à 15h ou de 15h45 à 16h30), les créneaux principalement choisis pour les TAP sont situés dans cette dernière tranche allant de 15h45 à 16h30, hormis dans l'école maternelle qui les a placés en début d'après-midi.

Concernant *l'aménagement du temps hors de l'école*, les évaluations réalisées il y a quelques années dans des villes où les aménagements expérimentaux du temps de l'enfant ont été mis en place conduisent toutes au même constat : la participation à des activités socioculturelles et sportives contribue à réguler les comportements scolaires et extrascolaires, à permettre une écoute et une attention soutenue, à faciliter l'intégration et à mieux respecter les rythmes propres de l'enfant. Une précision peut toutefois être apportée : si l'aménagement des rythmes scolaires augmente le plaisir des enfants d'aller à l'école, comme c'est d'ailleurs le cas pour les enfants de l'école Bugnon-Rostand enquêtés, les travaux de recherches existants montrent que cet aménagement n'influe pas, ou très peu, sur les performances scolaires. Enfin, il s'avérerait pertinent d'inventer et de développer de nouveaux modes de communication régulière entre les différents intervenant(e)s TAP, le personnel enseignant (dont les AVS) et les familles. Ces acteurs de l'éducation pourraient alors, ensemble mais tout en respectant leur propre territoire d'action, centrer leurs relations et prendre des décisions concernant l'enfant dans sa globalité, en tenant compte de sa vie personnelle, de ses processus d'apprentissages et des savoirs acquis, et pourraient partager ainsi leur autorité éducative dans l'intérêt de l'enfant-élève.

5. Bibliographie

Barthélémy, V. (2010). Les rythmes scolaires de l'enfant. *Conférence commanditée dans le cadre de forum des écoles.* Essey-les-Nancy : 7 décembre 2010.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Toulouse : Eres.

Blaya, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.

Dajez, F. & Roucous, N. (2010). *Jeux vidéo de l'enfance : une culture plurielle*, in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, S. Octobre et R. Sirota (dir),
[en ligne] http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/dajez_roucous.pdf, Paris.

Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêtes auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherches en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dejaiffe, B. & Espinosa, G. (2013)**.** Socialisation entre pairs et genre lors du passage en 6e. *Les Cahiers du CERFEE*, n°33.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Espinosa G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF.

Fotinos, G. & Testu, F. (1996). *Aménager le temps scolaire*. Paris : Hachette.

Glasman, D. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Chambéry : Université de Savoie.

Lafortune, L. & Saint-Pierre, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Lieber, M. (2008). *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*. Paris : Presses de Sciences Po.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Montagner, H. (1990). *Les Rythmes de l'enfant et de l'adolescent. Ces jeunes en mal de temps et d'espace*. Paris : Stock.

Montagner, H. & Testu, F. (1996). Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée scolaire. *Pathologie et biologie*, vol. XLIV, n° 6.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF éditeur.

Rimé (2005). *Le partage social des émotions*. Paris/ PUF, coll. Psychologie sociale.

Rubi, S. (2005). *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*. Paris : PUF.

Sirota, R. (Ed.) (1999). Sociologie de l'enfance 2, *Education et sociétés*, 3. Paris : INRP – De Boeck Université.

Sirota, R. (Ed.) (1998). Sociologie de l'enfance 1, *Education et sociétés*, 2. Paris : INRP – De Boeck Université.

Testu, F. (2000). *Chronopsychologie et rythmes scolaires* (4e éd.). Paris : Masson.

Testu, F. & Fontaine, R. (2001). *L'Enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*. Paris : Calmann-Lévy.

6. Qualifications et principales publications des participants

Véronique BARTHELEMY

Maître de Conférences en Sciences de l'Education - Université de Lorraine – ESPE de l'Académie de Nancy-Metz
Membre de l'UMR Apprentissage Didactique Evaluation et Formation (ADEF - EA 4671) – Aix Marseille Université

Principales publications :

Barthélémy, V. (2010). Les rythmes scolaires de l'enfant. *Conférence commanditée dans le cadre de forum des écoles.* Essey-les-Nancy : 7 décembre 2010

Barthélémy, V. & Monin, N. (1999). Les effets d'un aménagement des rythmes scolaires sur la conduite d'un lycée. *Actes du colloque de l'ADMEE, L'évaluation des politiques d'éducation.* ENESAD, Dijon : 15-16-17 juin 1999 (publication sur CD-Rom).

Barthélémy V. & Monin N. (1998). Le plan d'aménagement du temps scolaire comme dispositif de transformation des pratiques de formation. *IV Biennale de l'Education et de la Formation.* Paris : 15-16-17-18 avril (publication sur CD-Rom, *2è CR-Rom de l'Education et de la Formation, Biennale 1998*).

Barthélémy, V. & Monin N. (1998). Evaluation d'un projet d'expérimentation : l'aménagement des rythmes scolaires. *Rapport de recherche pour la Région Rhône Alpes.*

Benoit DEJAIFFE

Maître de Conférences en Sciences de l'Education - Université Paris Ouest Nanterre
Membre du Centre de Recherche Education Formation (CREF – EA1589)
Membre associé du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC – EA 2310)

Principales publications :

Dejaiffe, B. (2011). Le partage de l'autorité éducative. In E. Prairat, *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose* (p. 141-156). Nancy : PUN.

Dejaiffe, B. & Rubi, S. (2010). Jouer au loup et devenir grand : l'entrée en 6e ou le renoncement aux jeux de l'école, in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, S. Octobre et R. Sirota (dir), [en ligne] http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/dejaiffe_rubi.pdf Paris.

Dejaiffe, B. & Espinosa, G. (2010), Le passage CM2/6e, vers une autre façon de parler de soi et des autres ?. *Diversité-Ville-Ecole-Intégration*, n°162.

Gaëlle ESPINOSA

Maître de Conférences en Sciences de l'Education - Université de Lorraine
Membre du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC – EA 2310)

Principales publications :

Dejaiffe, B. & Espinosa, G. (2013)**.** Socialisation entre pairs et genre lors du passage en 6e. *Les Cahiers du CERFEE*, n°33.

Espinosa, G. & Dejaiffe, B. (2013). Expérience scolaire des élèves lors de l'entrée en 6e : émotions et genre. *VIIIe Congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et Formation* (AREF), Montpellier, Université de Montpellier 3, 27-30 août.

Espinosa, G. & Rubi, S. (2013). L'entrée en classe de 6e : une étape genrée de l'expérience scolaire ? In C. Morin-Messabel, *Filles/garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement* (p. 301-323). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF.